



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR

DR. LUIS ALONSO APARICIO

DIRECCIÓN DE POSGRADOS Y EXTENSIÓN

**“DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS
ESTUDIANTES DE TERCER CICLO Y BACHILLERATO”**

**TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR

JOSÉ EDUARDO RIVERA AGUIRRE

ASESORA

MAESTRA VILMA ELIZABETH MOLINA MOISA

2022

SAN SALVADOR

EL SALVADOR

CENTRO AMÉRICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR

DR. LUIS ALONSO APARICIO

INGENIERO LUIS MARIO APARICIO GUZMÁN

RECTOR

ING. OSCAR GIOVANNI DURÁN VIZCARRA

VICERRECTOR ACADEMICO

LICENCIADA FIANA LIGIA CORPENO RIVERA

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA

MAESTRO JORGE ALBERTO ESCOBAR

DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIADA ROXANA MARGARITA RUANO CASTILLO

DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ACADÉMICA

MAESTRO JOSÉ HERIBERTO ERQUICIA

DIRECTOR DE POSGRADOS Y EXTENSIÓN

SAN SALVADOR, ABRIL 2022



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
DR. LUIS ALONSO APARICIO**

MIEMBROS DEL JURADO EVALUADOR

**Mtra. Santos Nohemy Herrera de Abrego
Presidente**

**Mtro. Ricardo Antonio Rodas Velásquez
Primer Vocal**

**Dra. Antonia Larissa Hernández Monterrosa
Segundo Vocal**

**Mtra. Vilma Molina Moisa
Asesora**



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA DE EL SALVADOR
"Dr. Luis Alonso Aparicio"
Facultad de Educación

Mes: MAYO

Año: DOS MIL VEINTIDOS

En la Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio" (Modalidad Virtual), a las dieciséis y treinta horas del día cuatro de mayo del año dos mil veintidós, siendo éstos el día y la hora señalados para la defensa del trabajo de graduación titulado: "DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER CICLO Y BACHILLERATO", presentado por el: LIC. JOSÉ EDUARDO RIVERA AGUIRRE, para optar al grado de MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN. El tribunal estando presente el interesado, después de haber deliberado sobre la defensa de su trabajo de graduación, ACUERDA: **APROBAR**

MTRA. SANTOS NOHEMY HERRERA DE ÁBREGO
Presidente

MTRO. RICARDO ANTONIO RODAS VELÁSQUEZ
1er. Vocal

DRA. ANTONIA LARISSA HERNÁNDEZ MONTERROSA
2do. Vocal

LIC. JOSÉ EDUARDO RIVERA AGUIRRE
Sustentante

Dedicatorias

Dedico el presente trabajo a Dios y María Santísima, por brindarme la sabiduría y la fuerza en todo momento, tanto en los buenos y más en los difíciles, por siempre acompañarme y poner las personas correctas en mi camino de tesis.

A mi asesora de tesis, Maestra Vilma Elizabeth Molina Moisa por su valioso acompañamiento, oportunas recomendaciones y su apoyo profesional incondicional en todo el proceso.

A mi prometida y nuestro futuro bebe, por brindarme su apoyo, ayuda, constancia y dedicación en todas las etapas de este camino de Maestría, animándome, sacrificando tiempo juntos, pero sobre todo reafirmando su confianza en mí en todo momento.

A mis padres que han sido un pilar esencial ya que en cada paso de mi formación académica me han brindado su acompañamiento moral, animándome a seguir adelante para culminar los estudios de posgrado.

A mi amigo que siempre ha estado conmigo apoyando todo proceso, dando palabras positivas de ánimo, haciéndome sentir plenamente feliz. Gracias José Christian García por estar siempre pendiente de mí.

José Eduardo Rivera Aguirre

Agradecimientos

Agradezco principalmente a Dios, por permitirme realizar mis ideales y ser un medio de inspiración y ayuda para otros.

A mi asesora de tesis, Maestra Vilma Elizabeth Molina Moisa por su valioso acompañamiento, oportunas recomendaciones y su apoyo profesional incondicional en todo el proceso.

Así mismo, agradezco a mi Maestra Rebeca Ramos de Caprille, quien a través de su liderazgo siempre ha tenido las palabras claves para orientar el proceso, pero, sobre todo, por la calidad humana en sus enseñanzas.

Doy gracias a mi amigo Christian García, por apoyarme en los procesos logísticos de este trabajo.

Finalmente agradezco a mis padres y prometida por su colaboración en cada etapa de este proceso, brindándome motivación y confianza que lo lograría.

José Eduardo Rivera Aguirre

Resumen

La tesis denominada “Desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato”, fue desarrollado con el enfoque de investigación cualitativo con el propósito de comprender y mejorar el perfil socioemocional del estudiantado en este tiempo de crisis por la pandemia que provoco dificultad y conflictos en esta área.

En el estudio se definieron dos categorías principales “Competencia interpersonal” que son las capacidades individuales y las destrezas sociales con las que se pueden establecer vínculos y relaciones estables y efectivas con las personas, y la “Inteligencia intrapersonal” se puede especificar como la capacidad de construir el autoconocimiento de uno mismo y de organizar la propia vida, ambos constructos son importantes para que la persona se desarrolle plenamente. A partir de los resultados se elabora el “Programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales” para apoyar a los docentes y estudiantes a mejorar el desarrollo emocional.

Las técnicas implementadas fueron las entrevistas al director, grupos focales a profesores y estudiantes del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán. El principal hallazgo encontrado estuvo relacionado con la falta de una estrategia o programa desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, respeto entre estudiantes; poca participación en las actividades institucionales; pero también existe un buen grado de empatía; como buena práctica de competencia interpersonal. Se encontró que no todos los estudiantes están preparados emocionalmente ante situaciones de crisis. Mencionan los consultados que muchos estudiantes no expresan sus sentimientos por lo que es más difícil la estabilidad socioemocional. La mayoría de los docentes están capacitados y diplomados en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Summary

The thesis called "Development of socio-emotional competencies of third cycle and high school students", was developed with the research approach with the purpose of understanding and improving the socio-emotional profile of the student body in this time of crisis due to the pandemic that caused difficulty and conflicts in this area.

Two main categories were defined in the study: "Interpersonal competence" which are the individual abilities and the social skills with which bonds and stable and effective relationships with people can be established, and "Intrapersonal intelligence" can be specified as the ability to building self-knowledge of oneself and organizing one's own life, both constructs are important for the person to fully develop. Based on the results, the "Program for the development of socio-emotional competencies" is elaborated to support teachers and students to improve emotional development.

The techniques implemented were interviews with the director, focus groups with teachers and students of the Educational Complex Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán. The main finding found was related to the lack of a strategy or program for the development of students' socio-emotional skills, respect among students; little participation in institutional activities; but there is also a good degree of empathy; as a good practice of interpersonal competence. It was found that not all students are emotionally prepared for crisis situations. Those consulted mention that many students do not express their feelings, which makes socio-emotional stability more difficult. Most teachers are trained and certified in the development of socio-emotional skills.

Índice

Introducción	i
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Antecedentes del enfoque por competencia.	8
1.2 Antecedentes teóricos de la educación emocional.....	11
1.3 Antecedentes de inteligencia emocional	13
1.4 Planteamiento del problema.....	15
1.5 Objetivos de investigación.....	22
1.5.1 Objetivo general.....	22
1.5.2 Objetivos específicos	22
1.6 Justificación del estudio.....	23
1.7 Limitaciones del estudio	25
1.7.1 Alcances	25
1.7.2 Limitaciones.....	25
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	26
2.1 Teorías que fundamentan las competencias socioemocionales de los estudiantes.	26
2.1.1 Teorías socioformativas.....	27
2.1.2 Modelo teórico sobre inteligencia emocional.	28
2.1.3 Complejidad en la comprensión de las experiencias emocionales... ..	29
2.1.4 Clasificación de las emociones.....	31
2.1.5 Condición multidimensional de las experiencias emocionales.....	33
2.2 Competencia interpersonal.	37
2.2.1 La inteligencia interpersonal y su contribución a la prevención de la violencia	38
2.2.2 Competencias de relacionamiento.....	39
2.2.3 Competencias de conciencia social	40
2.3 Inteligencia intrapersonal.....	41
2.3.1 Las relaciones de la inteligencia intrapersonal en beneficio de una cultura de paz	44

2.3.2 Competencias de autoconciencia.....	45
2.3.3 Competencias de autogestión.....	47
2.4 Perfil de las competencias socioemocionales.....	50
2.4.1 Marco normativo aprendizaje socioemocional.....	53
2.4.2 Aprendizaje socioemocional.....	58
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	60
3.2 Participantes.....	61
3.3 Técnica e instrumentos.....	61
3.4 Validación de los instrumentos.....	62
3.4 Recolección de datos.....	63
3.5 Estrategia de análisis de datos.....	63
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	68
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA.....	102
5.1 Conclusiones.....	102
5.2. Propuesta de mejora.....	106
Anexos.....	117
Instrumento dirigido al director.....	117
Instrumento dirigido al docente.....	120
Instrumento dirigido al estudiante.....	123
Referencias bibliográficas.....	126

Introducción

La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, sin embargo, debe estar presente durante todo el proceso educativo y también en la adultez porque el proceso de competencias socioemocionales es esencial para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes. La educación del siglo XXI se ha enfocado mucho en las competencias ya que es un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En el proceso formativo de los estudiantes hace que cada día los centros educativos se sientan comprometidos con la necesidad de formarlos ya que determinan gran parte de su personalidad.

En los últimos años el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes se ha vuelto un tema indispensable en la educación sobre todo en estos tiempos de pandemia del Covid19 por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador (MINEDUCYT), que los estudiantes necesitan estar bien emocionalmente para continuar el proceso de su aprendizaje, asistir a clases regularmente, centrar su atención, cumplir con las tareas, y para ello es importante los programas de desarrollo personal. Por consiguiente, se busca implementar un programa para desarrollar competencias socioemocionales que ayudarán a formar el perfil del estudiantado las cuales le serán útiles para la vida académica y profesional.

Esta investigación se presenta en el Capítulo I, planteamiento del problema, contiene los apartados siguientes: los antecedentes, dentro del cual se hace un abordaje teórico del tópico de competencias socioemocionales. Posterior a ello, se contextualiza y define el problema en su entorno de relevancia a través de la definición o planteamiento problemático. Se definen los objetivos, se determina la relevancia e importancia del proyecto. Finalmente se puntualizan los alcances, limitaciones encontradas, y se esboza el enfoque metodológico, técnicas e instrumentos.

El capítulo II, se organizan las teorías y el conjunto de conceptos que se relacionan con la problemática destacando las teorías. Destacando el enfoque socioformativo que se centra en la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales, en la dinámica sincrónica y diacrónica. (Tobón, 2013).

El Capítulo III, Metodología, sistematiza la metodología con un enfoque cualitativo, se definen las técnicas y se construyen las guías de entrevista, la validación realizada, se selecciona la muestra estratégica, y la construcción del conocimiento a través de resultados obtenidos y la estrategia de análisis de datos la cual permitió la interpretación del análisis de resultados.

En el Capítulo IV, presenta el análisis de resultados por las categorías y subcategorías a partir de los consultados y la contrastación teórica, que permitieron construir el perfil socioemocional de los estudiantes de Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

El Capítulo V, desarrolla las conclusiones que responden a los objetivos del estudio, y se presenta la propuesta de mejora para ser entregada al director del Complejo Educativo.

La investigación fue parte del proceso académico para obtener el grado de Maestro en Administración de la Educación, que finaliza con esta experiencia investigativa.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del enfoque por competencia.

El término competencia surgió para mejorar la selección de personal con el objetivo de detectar cuáles eran las características relevantes que incidían en el desempeño laboral, publicado en un artículo “Midiendo las competencias en lugar de la inteligencia”, menciona que la evaluación de la inteligencia debe ser sustituida por la evaluación por competencias porque el sondeo mostraba que el alto grado académico no predecían el desempeño en el trabajo o en la vida (McClelland, 1973), lo que se evidencia en jóvenes que fueron estudiantes exitosos y no lograron ubicarse en el mercado laboral.

En este contexto, el enfoque por competencias en educación aparece a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral en el ámbito de la industria, su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente el nivel profesional y la preparación para el empleo” (Díaz y Rigo, 2000, p.78).

Consecuentemente, en Alemania surge el término competencia en el ámbito profesional y considera que una persona que las posee dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer un empleo, además puede resolver los problemas de forma autónoma y flexible, asimismo está capacitado para colaborar en su entorno y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

Posteriormente, la noción toma una vertiente distinta, cuando pasa del ámbito laboral al aspecto educativo, para desde la escuela potenciar el desarrollo donde se vinculan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de una formación integral, interpretando que la educación prepara al estudiante para un empleo.

Otro antecedente actual lo encontramos a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y el Proyecto Tuning (Tuning-America Latina, 2007) que ponen el énfasis en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior en

Europa, proponiendo para ello, como una de las estrategias, el establecimiento de competencias genéricas y específicas de cada disciplina con el objeto de homologar la educación; proponen las líneas de una “agenda globalmente estructurada” (Dale, 2001).

La relevancia del concepto de competencia en educación reside en el hecho de que proporciona un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos. Sin embargo, no hay que limitar el interés del concepto de competencia a un componente instrumental, de herramienta útil para concretar las intenciones educativas; en realidad, la relevancia que aporta es la manera de entender los aprendizajes que se aspira a promover mediante la educación escolar (Rendon, 2014), trasciende al termino competente, y pretende un ciudadano integral insertado al sector productivo.

De acuerdo con el Proyecto de la Organización para la Cooperación (OCDE) inició el proyecto denominado DeSeCo (Definición y selección de competencias) en el año 1997 y a partir del año 2010 un proyecto similar, el ALFA Tuning, se inició en América Latina en 2004 y, así, en marzo de 2005 en la primera reunión realizada en Argentina, se logró la formulación de 27 competencias genéricas.

Teniendo en cuenta a Rychen & Salganik (2003) afirman lo siguiente:

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

En la misma línea, apunta la siguiente consideración, sobre las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida elaborado bajo los auspicios de la de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004).

Considera que el término "competencia" se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber el cómo hacer los procedimientos. [...] Las competencias claves representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.

Estas definiciones reflejan con claridad los matices principales que introduce el concepto de competencia en lo que concierne al tipo de aprendizaje escolar que se desea promover. El primero se refiere a la movilización de los conocimientos (Perrenoud, 1998). Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito.

En los años noventa se establecieron planes de estudio y programas en un contexto caracterizado por los esfuerzos de reconstrucción del país en un ambiente de posguerra y de democratización incipiente, en cuyo escenario se puso en marcha una reforma para recuperar la educación del atraso ocasionado por los doce años de guerra civil. En el año 2004, inició una nueva administración gubernamental, con la cual el MINEDUCYT (2005) lanzó el Plan Nacional de Educación 2021, el cual tenía los siguientes propósitos orientando hacia un enfoque integral la formación:

- a) La formación integral de las personas,
- b) El aseguramiento de once grados de escolaridad,
- c) La promoción de la educación técnica y tecnológica,
- d) El apoyo al desarrollo productivo y la promoción del desarrollo de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la sociedad.

También surge con el documento Currículo al Servicio del Aprendizaje del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT, 2008), aunque no se

actualizaron los fundamentos curriculares de la educación nacional, definió los componentes de la competencia en la educación salvadoreña:

1. Contenidos conceptuales (El saber): Hace referencia a conceptos, hechos, datos, principios, definiciones, esquemas, secuencias instruccionales, entre otros.
2. Contenidos procedimentales (El saber hacer): Hace referencia a las habilidades y destrezas que el individuo utiliza en una actuación determinada con base en los conocimientos internalizados.
3. Contenidos actitudinales (El saber ser y convivir): el comportamiento o conducta observable de un individuo al resolver una tarea. Refleja los valores y las actitudes que se ponen en juego al llevar a cabo la actividad.
4. Finalidad (El para qué): Hace referencia al logro que ha obtenido el estudiante por medio de una competencia, sin embargo, las actuaciones mentales no necesariamente tienen que ser tangibles porque el estudiante también adquiere nuevas habilidades que le permiten argumentar, interpretar, deducir, etc.

1.2 Antecedentes teóricos de la educación emocional

La educación emocional se considera un reenfoque, tal y como plantea Bisquerra (2006) “necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (p. 20). Por lo tanto, podemos deducir que de los cuatro pilares que conforman la educación universal: : aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors Jack, 1996), la educación emocional persigue desarrollar especialmente los dos últimos, cuya consideración científica

había sido muy poco significativa hasta el momento. Pese a ser considerada como una innovación, puesto a que es un constructo que se ha desarrollado principalmente a lo largo de las dos últimas décadas, sus fundamentos más relevantes los encontramos en un compendio de postulados teórico-prácticos llevados a cabo a lo largo de todo el s. XX.

Para Tobón (2007) la educación es una oportunidad para acercarse a una sociedad del conocimiento, ya que con toda la información que se genera paulatinamente se construyen nuevos escenarios y para lograrlo se requiere de una reflexión y análisis de manera estratégica, por ello el papel del docente es fundamental motivar esa reflexión mediante propuestas de enseñanza aprendizaje que los estudiantes se apropien de un conocimiento pertinente, acorde a sus necesidades inmediatas, como sujetos activos, críticos y analíticos de su entorno, capaces de actuar frente a los retos que se le plantean.

Desde el punto de vista de Tobón (2013) afirma lo siguiente:

La socioformación es un estudio conceptual que propone un nuevo enfoque y retoma el espíritu humanista de la educación, empleando el pensamiento complejo como epistemología, situando al individuo como agente para abordar problemáticas reales que la misma sociedad tiene como preocupación y a su vez utilizando las tecnologías de la información de una manera pertinente, retomando valores que son necesarios para formar una sociedad más justa, consciente de su realidad y visualizando un mundo mejor.

En este sentido, Carretero (2009) concibe un gran reto para encontrar una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que significa, romper con esquemas conocidos y construir nuevas metodologías para innovar, ya que la socioformación requiere de personas con la motivación necesaria para cambiar sus creencias y percepciones, no solo en el ámbito teórico, sino también las prácticas que realiza de forma cotidiana a nivel profesional y personal. En la socioformación, uno de los elementos que constituyen parte del cambio metodológico y filosófico son los problemas del contexto (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015), al trascender

los contenidos curriculares y enfocarse en resolver necesidades, dificultades o vacíos que acontecen en la comunidad, familia, institución, vida personal, entre otras, por ello involucra al docente en su papel de mediador del conocimiento para formar estudiantes conscientes de su realidad y capaces de generar nuevos conocimientos y, por ende, ser mejores personas (Rabadán, 2012).

1.3 Antecedentes de inteligencia emocional

El término inteligencia emocional apareció por primera vez en el año 1985 en el estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional (Payne, 1985). Posteriormente, un psicólogo y periodista norteamericano hizo un libro llamado “Inteligencia emocional” quien hizo descubrir la incidencia que tienen las emociones sobre nosotros, lo que hacemos y en cómo nos relacionamos (Goleman, 1985).

Existe un amplio enfoque que anteceden al concepto de inteligencia emocional, por ejemplo:

- 1) Los movimientos de renovación pedagógica y educativa, los cuales enfatizan la vertiente afectiva del alumnado y proponen alternativas a los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje basados en la acumulación de conocimientos. Intentan desarrollar aspectos como la creatividad, la capacidad de aprender a aprender, la capacidad crítica o la educación moral, es decir, educar a los alumnos para la vida. Los movimientos pedagógicos surgen en España en el siglo XIX con la pretensión de promover un cambio en la forma de enseñar e impulsar un modelo de aprendizaje activo, en contraste con la educación tradicional que estaba presente (Coll, 1983)
- 2) El asesoramiento y la psicoterapia junto con sus respectivas modalidades y enfoques; consideradas como terapias en su concepción más amplia, dirigidas a solucionar problemas emocionales para mejorar la calidad de vida de las personas a través de cambios de conductas, aprendizajes, actitudes, pensamientos y/o afectos.

- 3) La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y la inteligencia exitosa (Sternberg, 1985), como antecedentes directos a la conceptualización de la inteligencia emocional.
- 4) Las neurociencias, que con sus avances permiten conocer mejor el procesamiento emocional por parte del cerebro y aportan de esta forma datos significativos para la intervención educativa. (Ibarrola, 2014).
- 5) La psiconeuroinmunología basada en las interrelaciones que se establecen entre la mente y el cuerpo, de ahí que se conozca cómo las emociones, dependiendo de su tipología, afectan positiva o negativamente a la salud.

Investigaciones sobre el bienestar subjetivo, cuyos resultados demuestran que el objetivo primordial de las personas es conseguir el bienestar basado en múltiples factores como las relaciones sociales, la familia, la satisfacción profesional, la salud, etc.

La importancia de introducir en el ámbito escolar y en el currículo educativo, la educación socioemocional al interior del aula tiene como propósito concebirla como una dimensión central en la función formativa, que realiza la escuela para favorecer el desarrollo integral de la niñez en la construcción de sus aprendizajes.

En lo referente a la educación socioemocional se vincula a la psicología del desarrollo, ya que desde la pedagogía el componente emocional ha venido marcada por la influencia de los valores y las actitudes como tema de interés centrado en la evolución de los procesos que vivencia el niño y la niña en relación con sí mismo y al resto.

En esta misma línea de investigación se encuentra el artículo “Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos” estudio que se desarrolló para identificar el nivel predictivo de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia que tienen los adolescentes, se obtuvieron resultados significativos donde muestra que las

habilidades de adaptabilidad, así como el optimismo y el autoconcepto, favorecen la competencia personal. También los resultados muestran que la adaptabilidad y la generación de un estado anímico positivo facilitan la competencia personal asociada con la resiliencia. Asimismo, las emociones positivas mantuvieron también un papel importante en la predicción de la competencia social de resiliencia. Este resultado habla de la relevancia que parece tener la generación y experimentación de emociones positivas en los adolescentes, manteniendo un papel predictivo que supera el manejo de las emociones negativas, como enojo o estrés (Ruvalcaba, Gallegos, Orozco, & Bravo, 2019).

1.4 Planteamiento del problema

Desde finales del siglo XX ha aumentado de manera paulatina el interés por el desarrollo socioemocional de los alumnos y por su formación moral; en la comunidad educativa se ha tomado conciencia de la importancia que tienen no solo los aspectos cognitivos, sino también las emociones y afectos del alumno, para lograr el desarrollo integral, así como para el propio bienestar y para su adecuado ambiente educativo (Fouz, 2013).

El desarrollo de las competencias socioemocionales son un desafío para los docentes quienes deben incidir en los estudiantes en la primera infancia para determinar gran parte de su personalidad, ya que son esenciales para el desarrollo armónico de los futuros ciudadanos.

La situación de conflicto provocada en los hogares en la que los padres de familia no identifican la diferencia y la implicación entre disciplina positiva y las diversas formas de castigo violentas que generan frustración en los hijos; además de la zona de residencia que no colabora a generar buenas actitudes provocando falta de autocontrol, falta de empatía, etc.

Aunado a lo anterior, según Cuéllar y Góchez (2017) la violencia escolar afecta a la niñez y adolescencia salvadoreña de distinta manera a lo largo del territorio, por ejemplo, la presencia de robos, peleas, agresiones verbales y vandalismo, por ejemplo, son situaciones violentas que tienen lugar en las escuelas.

La exposición a conductas agresivas puede reducir la asistencia y el desempeño académico, limitando los beneficios futuros de la educación.

Pero el problema de las formas violentas de castigo no es sólo el daño que se produce al niño o niña en su desarrollo, es que este se produce a través del currículo oculto que se minimiza con el castigo físico y psicológico y que forman parte de nuestra sociedad. Ese es el daño más claro y real de la violencia como parte de la educación, los mensajes educativos que legitima, y se asumen como naturales, posibilitando su perpetuación, legitimación social y su repetición.

En consecuencia, no podrán someterse a ninguna modalidad de violencia, tales como el abuso, explotación, maltrato, tortura, penas o tratos inhumanos, crueles y degradantes.

La familia, el estado y la sociedad deben proteger a las niñas, niños y adolescentes de cualquier forma de explotación, maltrato, tortura, abuso o negligencia que afecte su derecho a la integridad personal (Art. 37. Ley de Protección Integral de la niñez y Adolescencia)

Según Ramírez (2015) Los problemas sociales de la comunidad educativa y presencia de pandillas en las escuelas públicas genera el cometimiento de delitos, su entorno permisivo ya sea por intimidación o por la pérdida del control público de dichas instituciones.

Los jóvenes perciben que a la pandilla que pertenecen es su familia y la misma les brinda protección lo que permite desarrollar el ocio de los miembros que en el país sería el factor más determinante (Cruz, Rosen, Enrique Amaya, & Vorobyeva, 2017), lo que se refleja de manera gráfica en documentales como por ejemplo la «Vida Loca» (Poveda, 2009), se visualiza el rol relevante en la desintegración de las familias salvadoreñas por diversos factores, lo importante es saber, que una vez un individuo encuentre que sus necesidades básicas le son satisfechas de alguna manera por una organización criminal, será un integrante activo de la misma, como sucede en la realidad salvadoreña (Serrano, 2015).

Los estudiantes se perciben con poca autoestima careciendo de autovaloración de sí mismo de su familia que le permita configurar una identidad de quien es y la realidad futura y su proyecto de vida.

Así mismo carecen de autorregulación, autocontrol y automotivación; son procesos emocionales que quedaron sin evolución y no llegan a conformar la dimensión de la moral interna del individuo lo que les facilita delinquir sin mayor consciencia.

Así mismo carecen de una dirección de vida, expectativas y aspiraciones de autorrealización por todas las carencias emocionales, económicas, sociales que no han sido satisfechas en su momento oportuno de su crecimiento y desarrollo (Rodríguez, 2021).

Debido a lo expuesto anteriormente, en los centros escolares con facilidad se puede observar que, el comportamiento de la niñez en algunos momentos es incontrolable, por lo que se recurre al castigo u omisión de ese comportamiento, así mismo los problemas de aprendizaje son diversos para la niñez en etapas educativas iniciales. Por lo que se puede percibir que las herramientas establecidas para ampliar la cultura de paz están exentas de la educación en valores, educación de habilidades sociales o manejo de emociones; puesto que no se habla de ellos. Olvidando que las competencias emocionales en la actualidad son pilares para la educación y necesarias para alcanzar metas y objetivos, y poder desarrollarse en la vida con cierta garantía de éxito, no sólo a nivel profesional sino también en lo personal y social; por estarazón es conveniente que desde la educación en la infancia se incluya un factor emocional que refuerce en los alumnos tales competencias (Arias & Rosales, 2017).

El MINEDUCYT implementó el programa desarrollo emocional orientaciones para la familia donde se brindó material para que los estudiantes realizaran actividades con los padres de familia con el propósito de no vulnerar las emociones de los pares.

Así mismo, el programa propuesto por el Ministerio de Educación es el “Plan Interinstitucional de Prevención y Protección Escolar” junto con el Ministerio de Justicia y Seguridad Pública (MJSP), para dar respuesta a los altos índices de violencia registrados en el sector escolar; implementado en el año 2011 y consta de tres escenarios de atención. Estos incluyen el desarrollo de habilidades sociales, atención especializada y procesos de restablecimiento para una vida productiva. Así mismo, se expone que más de 300 escuelas fueron establecidas como cuerpos específicos de la Policía Nacional Civil (PNC), para el tratamiento de los problemas asociados al hostigamiento a los jóvenes por parte de las pandillas e incluso asesinatos, poniendo especial atención a 166 centros de estudio (FUSADES, 2012).

De igual forma, en el año 2017, lanzó el “Plan de Prevención y Protección Escolar” que debía ser desarrollado en todas las instituciones educativas públicas del país, contando con la participación de la PNC y la Fuerza Armada, con el fin de construir un ambiente de tranquilidad para el pleno desarrollo de las comunidades educativas, ampliando una cultura de paz. El objetivo de este plan es el fortalecimiento de medidas de prevención de violencia con ayuda de efectivos de Seguridad.

Asimismo, en el año 2012 el MINSAL realizó esfuerzos para mejorar la situación de violencia hacia la niñez, estableciendo: “Lineamientos técnicos de atención integral a todas las formas de violencia”, en los que se establece la promoción de estilos de vida libre de violencia a través de la formación, educación y comunicación, abarcando la satisfacción de las necesidades afectivo-emocionales y la transmisión de valores morales, éticos y culturales, entre otros; es decir, prevenir la ejecución de la violencia dentro de los hogares y potenciar la práctica de valores, a través de la intervención a niños, niñas, familias y comunidades; pero por diversas razones este programa no está dando el resultado esperados.

Dichos propósitos delimitan con claridad ciertos contenidos y habilidades novedosas, por lo que el MINEDUCYT reformuló los currículos con la innovación del enfoque por competencias. Junto con los nuevos programas de estudio, se creó el documento Evaluación al servicio del aprendizaje (MINEDUCYT, 2008), aunque

no se actualizaron los fundamentos curriculares de la educación nacional. De esta manera, se propició una actualización curricular que afectó la metodología y las actividades de evaluación, pero que dio continuidad a los fundamentos y objetivos establecidos durante la reforma educativa de 1995.

Posteriormente, con el primer Gobierno de izquierda (2009-2014), se formuló el Plan Social Educativo “Vamos a la escuela”. Este plan surgió en un contexto crítico para el país: socioeconómica nacional y mundial, y conflictos sociales y políticos internos, así como un rezago en el desarrollo educativo y cultural (MINEDUCYT, 2009). En respuesta a la situación imperante, en el Plan Social Educativo se introdujo y puso en marcha un nuevo modelo educativo promovido por la cooperación italiana — aliada estratégica durante ese periodo—: la escuela inclusiva de tiempo pleno. Esta propuesta propugna, entre otras cosas, un rediseño de la escuela y del aula que, en cuestiones curriculares, dicta la adopción de la enseñanza por disciplinas, el concepto de grupo docente, el acercamiento del alumno a su contexto de vida, la escuela de la investigación y la escuela de tiempo pleno (MINEDUCYT, 2009). Este modelo, sin tener una modificación en los programas y documentos curriculares orientadores, ha tenido un impacto en el currículo al concebir, como una de sus primeras líneas estratégicas, la integración del enfoque de investigación, la multidisciplinariedad, el fomento de experiencias y competencias referidas a la cultura local y a su especificidad socioeconómica (MINEDUCYT, 2009). Hasta el momento, han sido renovados únicamente los programas de educación inicial, parvularia y bachillerato técnico; están pendientes los de educación básica y media general, que siguen siendo los concebidos en el Plan 2021.

Según Leiva (s.f) en los últimos años, El Salvador ha mostrado avances significativos en cuanto a la implementación de la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA) y de la Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia (PNPNA). A pesar de estos progresos, las niñas, niños y adolescentes se mantienen expuestos a un entorno de violencia con repercusiones en su desarrollo integral.

Según las estadísticas presentadas por la PNC citadas en Organización de Mujeres Salvadoreñas (ORMUSA) en el año 2016, se reportan 1,094 denuncias por violencia intrafamiliar; así como también el informe de país que entregó el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF, 2015), el 70% de la niñez son afectados por la violencia dentro de sus hogares.

A juicio de la Fiscalía General de la República (2020) registró un total de 804 hechos de violencia a partir de los delitos tipificados en la LEIV, siendo las expresiones de violencia el tipo más señalado (694 ocasiones), lo que representa al 86.32% de los casos. De igual manera, la “difusión ilegal de información” que incluye publicar, compartir, enviar o distribuir información que dañe el honor, la intimidad personal y familiar, así como la imagen de una mujer sin su consentimiento (Art. 50 LEIV) representa al 7.21% de los delitos registrados. Debe destacarse que, en el periodo de confinamiento por la situación de emergencia sanitaria, la FGR registró 7 casos de feminicidios agravados en grado de tentativa y 7 casos de feminicidios en grado de tentativa. Es decir, acciones violentas que no llegaron a concluir y que constituyen el grado máximo de vulneraciones a los derechos humanos de las mujeres, indicando que probablemente ocurrieron como producto de un proceso continuado de violencia por razones de género. Por otro lado, la FRG registró un total de 729 casos de violencia sexual en el periodo indicado, mostrando una disminución respecto de 2019, año en el que se registraron 1,525 casos de este tipo.

De acuerdo con información publicada en el Portal de Transparencia del Ministerio de Salud (2020) según datos preliminares del Sistema de Morbimortalidad en Línea (SIMMOW), en el período de enero a junio de 2020 –que incluye el tiempo de la cuarentena domiciliar-, se registraron 258 embarazos de niñas, de entre 10 y 14 años; y 6,577 embarazos de niñas y jóvenes, de entre 15 y 19 años. Respecto a 2019, en el mismo periodo de tiempo, se registraron 283 embarazos de niñas, de entre 10 y 14 años; y 7,943 embarazos de niñas y jóvenes, de entre 15 y 19 años.

Por un lado, los estudiantes se han visto afectados y vulnerados a potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales, por otro lado, la pandemia del

Covid19 y la cuarentena domiciliar, en cuanto a los niveles de depresión, más del 86 % de los estudiantes se encuentra en un estado emocional normal; el 3.85 % se encuentra en un nivel límite y el 9.65 % en un nivel notable, según los resultados de la Prueba Avanzo 2020 presentada por el MINEDUCYT. Estos resultados muestran que ha afectado las emociones de los estudiantes quienes tuvieron que permanecer en aislamiento social por un largo periodo en el año 2020. De igual manera, entre los principales hallazgos identificados en esta evaluación, se encuentra (MINEDUCYT, 2020) «que las estudiantes tienen mayores sintomatologías de depresión y ansiedad, mayor alteración social y familiar producto de la pandemia; aun así, están más motivadas a continuar estudiando. La ruralidad se ha relacionado con mayor funcionamiento social y familiar a nivel adaptado, mientras que los estudiantes de los centros privados tienen mayores síntomas de depresión y mayor alteración social y familiar por la pandemia».

Después de la descripción de la situación problemática es oportuno realizar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán?

1.5 Objetivos de investigación.

1.5.1 Objetivo general

- Describir el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán para diseñar un programa destinado a la prevención de la violencia y fomento de la cultura de paz.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar el componente e inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.
- Describir el componente de la inteligencia intrapersonal en beneficio de la cultura de paz de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.
- Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales para prevenir la violencia y fomento de la cultura de paz de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

1.6 Justificación del estudio

Este estudio fue relevante porque era necesario conocer las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato para el éxito en la vida adulta, y en la actualidad en el proceso de aprendizaje a fin de promover los cambios necesarios en las prácticas docentes que desarrollen y estimulen estas competencias.

De esta manera, este trabajo intentó debatir acerca de cuáles son las prácticas docentes más eficientes para promover las habilidades socioemocionales en el aula de nivel medio de manera explícita, tangible y consciente, asimismo, analizar en qué medida las estrategias de desarrollo socioemocional responden a la realidad de las escuelas, con el fin de identificar avances y desafíos de las medidas actuales y aportar recomendaciones para volverlas más eficaces.

El aprendizaje social y emocional es el proceso a través del cual las personas adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener positivas relaciones y tomar decisiones responsables (Herman, 2018).

En ese sentido, la presente investigación acerca del desarrollo de las competencias socioemocionales permitió determinar la importancia que éstas conllevan a la vida profesional de los estudiantes y su desarrollo dentro de los procesos escolares que regularizar sentimientos y entender las emociones de los demás; esto estableció la relación entre las variables, justificándose de la manera siguiente:

- a) A nivel teórico, la información obtenida fortaleció los conocimientos de las competencias socioemocionales en los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán a través de un programa de promoción para el desarrollo de las necesidades socioemocionales de los estudiantes.

- b) Relevancia práctica, la investigación presentó una implicancia práctica o también llamada aplicada, se ofreció un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes el cual tiene criterios importantes que deben implementar para el fortalecimiento del aprendizaje social y emocional.

- c) Beneficios al complejo educativo, la investigación fue importante porque estaba enfocada a ofrecer beneficios a una organización educativa de manera directa e indirecta. De manera directa a los estudiantes, docentes y director y de manera indirecta a la familia y sociedad civil, partiendo del supuesto que ante un mejor desarrollo de competencias socioemocionales por parte de los estudiantes conllevará al fortalecimiento de sus conocimientos.

1.7 Limitaciones del estudio

1.7.1 Alcances

Las competencias socioformativas de los estudiantes se definirán en forma participativa con los docentes, director, alumnos de tercer ciclo y bachillerato, y padres de familia.

Construir una propuesta de desarrollo de competencias socioformativa en los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón el Zapote, Suchitoto, Cuscatlán, con el propósito de al graduarse tengan competencias socioemocionales para la vida y puedan insertarse en el mundo laboral, familiar y social.

1.7.2 Limitaciones

Durante el desarrollo de la presente investigación se presentaron algunas limitaciones, sin embargo, lograron solventarse, como:

1. El acceso por la distancia del Complejo Educativo.
2. La situación atípica vivenciada ante la crisis sanitaria del COVID19.
3. Coordinación de los tiempos de la institución para no interferir en los procesos académicos jornalizados.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Teorías que fundamentan las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Existen variadas líneas teóricas que fundamentan las competencias socioemocionales de las personas, el cual es visto como las habilidades que se configuran como un valioso capital cultural, cuyos resultados se transforman en productividad, salud, y éxito (Illouz, 2007).

De acuerdo con Johnson y Wiener (2017) manifiestan que las habilidades socioemocionales están relacionadas con resultados académicos sobresalientes como una buena actitud, mejor desempeño académico, compromiso y logros, participación en clase y conducta destacada. En la misma línea Jones et al. (2017) mencionan que las investigaciones han argumentado que cuando la niñez cuenta con herramientas para gestionar sus emociones: centran su atención en los aspectos positivos de la vida, lidian con las dificultades y construyen relaciones sólidas con pares y adultos, el aprendizaje resulta de mejor y efectivo.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador (MINEDUCYT), retoma este tópico como uno de los pilares fundamentales en los aspectos positivos que deben incidir en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, afirma que habilidades como la gestión emocional, la empatía, la comunicación asertiva, la construcción de relaciones sanas, la toma de decisiones responsables, la resolución de conflictos, entre otras, mejoran la convivencia dentro de las escuelas.

En este sentido, las competencias socioemocionales juegan un papel importante en el perfil de los estudiantes porque les ayuda a manejar los retos y metas cotidianas, mantenerse positivo y tomando mejores decisiones. Esto es importante porque los estudiantes no nacen conocedores de cómo resolver sus emociones, la forma de llevarse bien con las personas y resolver los problemas, entonces deben ser desarrolladas para que el estudiante tenga la capacidad para comprender y manejar todas estas situaciones de la mejor manera.

Las competencias socioemocionales ayudan al estudiante a prosperar y tienen efectos durante todas las etapas del desarrollo y contribuyen al éxito escolar, laboral, relacional y en el ejercicio de la ciudadanía (Jones & Doolittle, 2017).

El interés por las habilidades que tienen que ver con el desarrollo personal, emocional y social de los seres humanos ha aumentado en los últimos años y diversos estudios han demostrado sus efectos positivos a lo largo de la vida (Berman, Chaffee & Sarmiento, 2018; Jones & Doolittle, 2017), que se desarrollan desde la primera infancia y a la adultez tardía.

2.1.1 Teorías socioformativas.

El enfoque socioformativo está diseñado para formar personas con altos conocimientos, ciudadanos con una formación integral, emprendedoras, competentes, capaces de ejecutar soluciones protegiendo el medio ambiente, etc. Según Tobón (2013), el enfoque socioformativo busca formar la competencia, donde se “aplica el pensamiento complejo en la comprensión y abordaje de las competencias en la educación, para promover la formación integral, teniendo en cuenta los desarrollos conceptuales en este campo.” El enfoque socioformativo no se centra en el aprendizaje como meta, sino en la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales, en la dinámica sincrónica y diacrónica. (Tobón, 2013).

En este sentido, la educación con el enfoque socioformativo tiene como su principal propósito la educación integral porque los estudiantes a partir de una buena convivencia social son capaces de integrar el pensamiento complejo, teniendo en cuenta que “lo complejo, en este contexto no es lo complicado, sino la relación sistémica cambiante en un entorno ecológico” (Tobón, 2013). La relación sistémica son disciplinas que se encargan de brindar aportes para la formación de una integración de saberes que buscan una formación transdisciplinar, congruente e integral, buscando la interacción ética hacia con los demás, en un entorno ecológico y sociocultural teniendo en cuenta los conocimientos de sus actos y el entorno. En lo personal, estas disciplinas juegan un papel importante para brindar un cambio en la educación que se centra en las necesidades socioculturales del

país, buscando desarrollar personas integrales que se puedan diferenciar por sus altos conocimientos quienes han sido capaces de prepararse para lo colectivo, es decir, profesionales que sean capaces de la gestión social.

2.1.2 Modelo teórico sobre inteligencia emocional.

Desarrollar la inteligencia emocional es muy importante para evitar que las emociones negativas dañen a las personas y en lugar de eso, aprendan a usarlas para guiar la vida y según Salovey & Mayer (1990) la definen como “un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como la de los demás, discriminando entre ellos y utilizando esta información para guiar el pensamiento y las acciones” (p. 204).

Consideran que la inteligencia emocional cuenta con los siguientes 4 factores listados del más básico al más elevado:

1. Percibir, valorar y expresar emociones: consiste en identificar los estados propios y el de los demás. Esta etapa contiene los elementos necesarios para identificar las emociones propias y la de los demás a través de señales, lenguaje corporal y expresiones faciales.
2. Facilitación emocional del pensamiento: es importante tener la capacidad de manejar las emociones de forma efectiva, regular las emociones es muy importante para tomar adecuadamente las mejores decisiones y de esta manera afrontar los problemas a través de múltiples perspectivas teniendo la capacidad de analizarlos con optimismo y perseverancia.
3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional: en esta etapa las personas tienen la capacidad de reconocer e identificar las emociones haciendo una interacción y relación entre ellas, así mismo, se tiene la habilidad para reconocer el proceso de transición entre emociones diferentes.

4. Regulación reflexiva de las emociones: manejar las emociones propias y el de las demás personas es clave en la inteligencia emocional, la mejor decisión es regularlas para afrontarlas y poder tomar decisiones efectivas con base a emociones positivas.

En este sentido, la inteligencia emocional juega un papel muy importante en la salud mental de las personas ya que ayuda a tener autocontrol y relacionarse con los demás, así mismo, permite tener una perspectiva de todo lo que les rodea y actuar ante cualquier adversidad.

2.1.3 Complejidad en la comprensión de las experiencias emocionales.

La comprensión de los diferentes aspectos de la experiencia emocional y la regulación de las propias emociones, parecen contribuir a la salud física y mental de diferentes maneras, por ejemplo, el pensamiento que fundamenta una reacción emocional puede maximizar o disminuir la intensidad emocional. (Schutte et al., 2007). También estas situaciones corresponden a los fenómenos psicológicos de autoestima y autoconfianza, pilares centrales del ser humano, ya que ellos configuran la funcionalidad del individuo, adolescentes con una autoestima baja tenderán a sentirse tristes o enfadados ante un suceso desagradable.

Sin embargo, se observa una tendencia general a considerar que las emociones tienen múltiples facetas e implican la consideración de factores fisiológicos, cognitivos, sociales y comportamentales (Fernández-Abascal, 2009; Fredrickson, 2013). Las emociones le permiten al sujeto la activación necesaria para afrontar determinados estímulos (cualquiera que sea su naturaleza o cualidad) en aras de lograr una adaptación al medio, lo cual posibilita su equilibrio biopsicosocial y la supervivencia (Oros, 2014). Por ejemplo, en las escuelas un desafío de aprendizaje puede activar una emoción que conduzca a mejores logros.

Lo importante es aprender a reconocerlas y manejarlas adecuadamente con este fin, es por eso por lo que juegan un papel esencial las competencias emocionales y dentro de ellas la comprensión emocional. Es posible determinar entonces que la competencia emocional es aquella que capacita a las personas

para comprender, expresar y regular los episodios emocionales que tienen lugar en su vida cotidiana, siendo un aspecto clave de ajuste social y psicológico (Roqueta, Clemente & Flores, 2012; Bisquerra & Pérez, 2007).

La comprensión de las experiencias emocionales es una función cognitiva soportada en la interacción social, la cual implica concebir las relaciones sociales y contextuales en las cuales se encuentran inmersos los sujetos, teniendo en cuenta los actores involucrados y la interacción entre los autores y las normas sociales implicadas en dichas interacciones donde juega un rol importante la cultura o sea la forma de reaccionar de las colectividades sociales siendo aceptable o no.

Las emociones a su vez, se agrupan en tres aspectos: *comprensión de aspectos externos*, se refiere al reconocimiento de expresiones emocionales, a la comprensión de las causas externas de la emoción y a la comprensión de la influencia del recuerdo de sucesos pasados sobre las emociones presentes; *comprensión de aspectos mentales*, se refiere a la comprensión de las emociones basadas en el deseo, a la comprensión de las emociones basadas en las creencias y el pensamiento que da una comprensión de las emociones ocultas; *comprensión de aspectos reflexivos*, se refiere a la comprensión de la regulación de una emoción, la comprensión de las emociones mixtas y la comprensión de las emociones morales (Bender, Pons, Harris, Esbjom y Reinholdt, 2015; Sprung, Münch, Harris, Ebesutani y Hofmann, 2015).

Lo que implica la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

En la etapa escolar clasifica como un período esencial en el proceso de desarrollo emocional y de la personalidad, por lo mismo es importante conocer sus particularidades con vistas a poder establecer estrategias que permitan la educación de las emociones en edades tempranas. En este sentido, si bien se destacan investigaciones a nivel internacional (Abarca, 2003; Bisquerra, 2003;

Giménez, 2015), en el ámbito nacional resultan escasos los ejemplos (Bello, 2009), trabajándose más desde la perspectiva de la inteligencia emocional en el período de la adolescencia.

2.1.4 Clasificación de las emociones.

Muchos autores han intentado realizar una tipología de las emociones; sin embargo, aún no se ha podido llegar a un consenso; al respecto, Goleman (2001) asegura que “La verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se halla sobre el tapete” (p. 419).

Una de las clasificaciones más empleadas es la de distinguir entre emociones básicas y emociones complejas o secundarias. Las emociones básicas, también denominadas primarias, puras o elementales, se reconocen por una expresión facial característica. El argumento sobre la existencia de al menos algunas emociones que no son aprendidas sino universales e innatas se debe en cierta medida a Paul Ekman (1992) de la Universidad de California, quien descubrió que las expresiones faciales de estas emociones son reconocidas por personas de distintas culturas, lo cual les otorga un carácter de universal.

Hay dos posturas sobre cuáles son las emociones básicas (Cossin, Rubinstein & Politis, 2017). La clásica plantea que las mismas son asco, tristeza, alegría, enojo, miedo y sorpresa; y la postura actual concluye que las emociones básicas son tristeza, alegría y la combinación de miedo/sorpresa por un lado y enojo/asco por otro.

No existe cultura alguna de la que estén ausentes estas emociones. No son aprendidas, sino que forman parte de la configuración del ser humano. Se pueden usar palabras o conceptos distintos para describir una determinada emoción, pero la expresión facial es la misma. Las emociones básicas están grabadas en los circuitos nerviosos de los genes y no a través de la cultura. Lo que implica que la herencia determina en alguna medida nuestras reacciones emocionales.

Evans (2002) propone un cambio de perspectiva en la discusión acerca de los tipos de emociones. Argumenta que más que pensar en las emociones básicas y las culturalmente específicas (también llamadas secundarias) como dos clases completamente diferentes, deberíamos concebirlas como los extremos de un mismo espectro. Así como también apoya la propuesta de incluir una tercera categoría denominada emociones cognoscitivas superiores, las cuales serían menos innatas que las emociones básicas, pero más innatas que las culturalmente específicas. Las emociones cognoscitivas superiores difieren de las emociones básicas en que no son tan rápidas y automáticas ni se hallan asociadas universalmente a una única expresión facial.

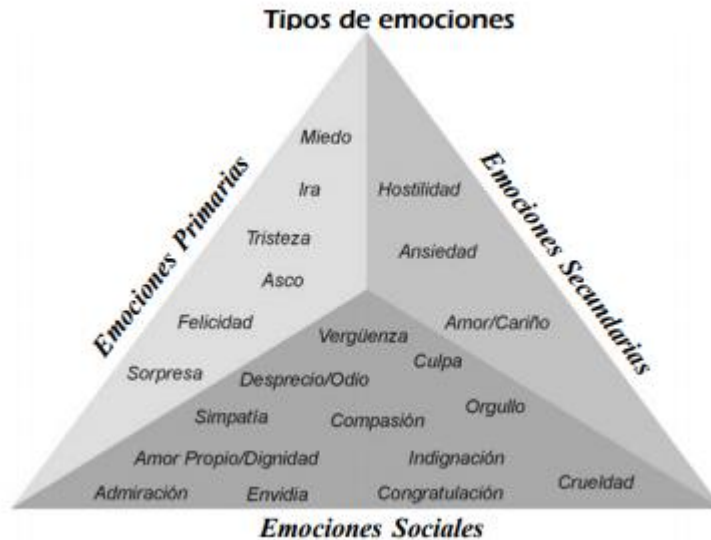
Por su parte, autores como Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001: 308), clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras.

Las emociones primarias se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes, biológica y neurológicamente innatas. Por el contrario, las secundarias, que pueden resultar de una combinación de las primarias, están muy condicionadas social y culturalmente. Algunos autores incluyen entre las emociones primarias el miedo, la ira, la depresión o la satisfacción (Kemper, 1978), mientras que otros incluyen la satisfacción-felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa (Turner, 1999, p. 145). La culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia serían emociones secundarias.

Jasper (2011) establece la siguiente tipología de emociones: impulsos corporales, como el deseo sexual o la necesidad de defecar; emociones reflejas, que son reacciones de corta duración a nuestro entorno inmediato, sea físico o social, como la ira, el miedo o la alegría; humores, o estados afectivos duraderos, poco intensos, que no tienen un objeto específico; y emociones reflexivas, sean 'lealtades afectivas', como el amor, el respeto o la confianza, o sean 'emociones morales', que implican sentimientos de aprobación o desaprobación (pp. 286-287).

Figura 1.

Las acepciones sobre los diversos tipos de emociones permiten clasificar en una pirámide las diversas emociones, según los diferentes teóricos.



Fuentes: Vivas y otros, *Educación desde las emociones*.

2.1.5 Condición multidimensional de las experiencias emocionales.

Las emociones son estados internos del organismo que regulan su interacción con el medio, produciendo tendencias conductuales básicas de aproximación o evitación. Uno de sus problemas es su multidimensionalidad, ya que incluye distintos componentes difíciles de integrar. Los principales componentes son las respuestas fisiológicas que caracterizan a las emociones y la experiencia subjetiva de la emoción.

Por una parte, la “corporalidad” se refiere a que las emociones se acompañan de reacciones fisiológicas automáticas del sistema nervioso autónomo y endocrino, produciendo cambios en el estado interno del cuerpo que afectan a todo el organismo. Por otro lado, las emociones son estados eminentemente subjetivos que producen sentimientos. Este carácter dual ha sido motivo de un debate histórico vigente hasta la actualidad, con la famosa polémica entre:

1. las teorías periféricas de la emoción representada por James-Lange, enfatizando el papel predominante de las reacciones contiguas de la emoción, postulando que éstas se producían primero automáticamente y después tenía lugar la experiencia subjetiva.
2. las teorías centrales, representadas por Cannon-Bard, que aseguraba que las reacciones periféricas automáticas responsables de la respuesta emocional y el procesamiento cerebral responsable de la experiencia emocional, constituyen dos mecanismos complementarios de la emoción que se producen simultáneamente. Parece claro que, estos dos componentes de la emoción, las reacciones fisiológicas y la experiencia emocional, están relacionados, pero son diferentes, pues dependen de estructuras cerebrales distintas.

Esta perspectiva presupone la existencia de ciertas dimensiones inespecíficas o “primitivos emocionales” que subyacen a todo episodio emocional definiéndolo, a su vez, cualitativamente. Por consiguiente, las emociones no son concebidas como respuestas discretas diferenciables a nivel psicológico, sino como representaciones emergentes de la experimentación de componentes dimensionales inespecíficos (Lindquist et al., 2012; Russell y Barrett, 1999; Wilson-Mendenhall, Barrett y Barsalou, 2013).

Cabe destacar que ciertos autores han criticado los enfoques dimensionales al atribuirles una caracterización reduccionista de la emoción, pues ciertas propuestas parecen mitigar la importancia del componente cualitativo de la emoción en favor de sus componentes puramente afectivos/fisiológicos (Reisenzein, 1994). En particular, un aspecto importante de estas críticas se centra en la aparente incapacidad de los enfoques dimensionales para explicar las obvias diferencias entre las emociones discretas.

La hipótesis "dimensional" de las emociones considera que no hay perfiles específicos para cada emoción discreta, sino más bien una diferencia en la activación y la valencia afectiva (dimensiones que comparten las diversas emociones, así como otros fenómenos psicológicos como pueden ser los

pensamientos). Para esta postura la categoría o etiqueta a que se refiere por ejemplo a la ira no siempre va acompañada de las mismas reacciones comportamentales, fisiológicas y de experiencia subjetiva (Barret, 2006). Así, la diferencia entre emociones sería una clasificación que hace el individuo que la está experimentando de acuerdo con el contexto; por lo que las emociones son estados mentales que surgen de la interacción con otros procesos psicológicos básicos (Barrett, 2013).

Ninguno de estos enfoques es excluyente del otro (Mauss y Robinson, 2009). Tal vez un acercamiento a las emociones desde el punto de vista dimensional sea más parsimonioso en un principio, pero por otro lado no hay que olvidar que muy probablemente un acercamiento a las emociones en término de valencia y activación no sea suficiente para explicar íntegramente el fenómeno de las emociones (Barret, 2012). Dentro de esta postura se encuentran Lang y Davis (2006) y Lang y Bradley (2010) quienes consideran que la organización fundamental de la emoción es compleja.

Kleinginna y Kleinginna (1981). recopilaron más de cien definiciones de emoción que aluden a este proceso en función de sus efectos funcionales, organizativos, aspectos afectivos, psicofisiológicos, motivacionales, entre otros. Como resultado de este análisis, los autores han perfilado once categorías en las que se pueden agrupar las diferentes formas de conceptualizar la emoción:

1. La categoría *afectiva* enfatiza los aspectos subjetivos o experienciales y engloba definiciones que acentúan la importancia del sentimiento, la percepción del nivel de activación fisiológica y su dimensión hedónica (continuo placer-displacer).
2. La categoría *cognitiva* reúne aquellas definiciones basadas en los aspectos perceptivos. de valoración situacional y de catalogación de las emociones. Son, por tanto, los aspectos cognoscitivos, los elementos capitales de la emoción. Una definición típica de esta categoría sería la realizada por Schachter (1964):

“...un estado emocional puede ser considerado como una función de un estado de activación fisiológico y de una cognición apropiada de ese estado de activación. La cognición determina si un estado fisiológico puede ser etiquetado como rabia, alegría o cualquier otro”. (p. 50-51).

3. La categoría basada en *estímulos falicitadores* comprende un conjunto de definiciones que acentúan el papel de la estimulación externa como factor desencadenante de las emociones.
4. La categoría *fisiológica* pone de relieve la vinculación y dependencia de los procesos emocionales asistimos en la actualidad a un desarrollo importante de la neurociencia en la investigación de tales mecanismos.
5. La conceptualización *emocional* expresiva pone de relieve la dimensión expresiva, que incluye las respuestas emocionales externamente observables, los patrones expresivos musculoesqueléticos faciales, gestualización, etc.
6. La categoría *disruptiva* contiene definiciones que conceptualizan la emoción como un proceso disruptivo, remarcando los efectos desorganizadores y disfuncionales de la emoción, en función de los fenómenos vis-cerales y vegetativos que comúnmente son reconocidos como característicos de la condición emocional.
7. La categoría *adaptativa*, por contra de la anterior, resalta la importancia del papel organizador y funcional de las emociones. La idea fundamental en este tipo de definiciones se basa en los planteamientos darwinistas, según los cuales las emociones han contribuido considerablemente a la supervivencia de las especies.
8. La categoría *multifactorial* incluye el mayor número de definiciones. Subrayan la multidimensionalidad del proceso emocional v los fenómenos afectivos, cognitivos, fisiológicos y conductuales que lo determinan.
9. La conceptualización *restrictiva* define la emoción por contrastación y diferenciación de este proceso frente a los restantes procesos psicológicos con los que interactúa, especialmente con la motivación.

10. La categoría *motivacional*, que es en algunos aspectos contraria a la anterior, plantea el solapamiento que existe entre los procesos emocionales y los motivacionales. En este tipo de definiciones se argumenta que las emociones son el principal agente motivador. Esto no quiere decir que las emociones sean completamente idénticas a la motivación, sino que las emociones activan los procesos motivacionales.
11. Por último, la categoría *escéptica* cuestiona la importancia y utilidad del concepto de Emoción. Estas definiciones se basan en el enorme desacuerdo que existe en el seno de la psicología a la hora de establecer una definición que consensue las ideas de todas las distintas orientaciones existentes en el estudio de la emoción.

2.2 Competencia interpersonal.

La relación interpersonal se basa entre 2 o más individuos, tener una buena comunicación y saber relacionarse con las demás personas es muy importante en la vida porque brinda habilidades que toda persona debería tener y según Gardner (1987) este tipo de inteligencia nos permite entender a los demás. Está basada en la capacidad de manejar las relaciones humanas, la empatía con las personas y el reconocer sus motivaciones, razones y emociones que los mueven. Esta inteligencia por sí sola es un complemento fundamental de las anteriores, porque tampoco sirve de nada si obtenemos las mejores calificaciones, pero elegimos mal a nuestros amigos y en un futuro a nuestra pareja. La mayoría de las actividades que a diario realizamos dependen de este tipo de inteligencia, ya que están formadas por grupos de personas con los que debemos relacionarnos. Por eso es indispensable que un líder tenga este tipo de inteligencia y además haga uso de ella.

- Aspectos biológicos: todos los indicios proporcionados por la investigación cerebral sugieren que los lóbulos frontales desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal. Los daños en esta área pueden causar cambios profundos en la personalidad, aunque otras formas de la resolución

de problemas puedan quedar inalteradas: una persona no es la misma después de la lesión.

La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca factores adicionales que, a menudo, se consideran excluyentes de la especie humana: 1) la prolongada infancia de los primates, que establece un vínculo estrecho con la madre, favorece el desarrollo intrapersonal; 2) la importancia de la interacción social entre los humanos que demandan participación y cooperación. La necesidad de cohesión al grupo, de liderazgo, de organización y solidaridad, surge como consecuencia de la necesidad de supervivencia.

- Capacidades implicadas: trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas.
- Habilidades relacionadas: capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros.

2.2.1 La inteligencia interpersonal y su contribución a la prevención de la violencia

La inteligencia interpersonal permite a las personas gestionar mejor las emociones y ser más resilientes ante situaciones adversas con las otras personas, además, ayuda a prevenir la violencia frente distintas posiciones como ha expresado Rafael Bisquerra en una entrevista “una educación emocional tiene efectos en desarrollar las competencias sociales y emocionales, climas emocionales favorables a la convivencia, al aprendizaje, al bienestar; disminuir los índices de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, comportamiento de riesgo, violencia e, incluso, una mejora del 11% en el rendimiento académico” (AprendemosJuntos, 2021, 3m48s).

Las personas socialmente inteligentes pueden conectar fácilmente con los demás, son hábiles en leer sus reacciones y sus sentimientos y también pueden

conducir, organizar y resolver los conflictos que aparecen en cualquier interacción humana. Ellos son los líderes naturales, las personas que saben expresar los sentimientos colectivos latentes y articularlos para guiar al grupo hacia sus objetivos (Castro & Montañez, 2002).

La violencia escolar es un fenómeno que implica agresión, maltrato y conductas delictivas entre los educadores y los estudiantes, cada vez es más frecuente en muchos lugares del mundo, pues en las relaciones sociales que se dan en la escuela, las actitudes violentas de los estudiantes impiden el bienestar, el desarrollo de los objetivos sociales y académicos, y el trabajo cooperativo; y en general, disminuye la calidad de la educación. (Pizza, Rojas & Sánchez, 2009, p. 2). De manera que el saber gestionar las emociones interpersonales puede ayudar a las personas a comprender y comunicarse mejor con las demás, siendo un punto clave la resolución de problemas y la disminución de conflictos hacia con los demás.

2.2.2 Competencias de relacionamiento

La competencia relacional es el objetivo fundamental de la relación de ayuda, está formada por un conjunto de conocimientos 'Saber', la capacidad de llevarlos a la práctica 'Saber hacer' y por las actitudes que nos permiten establecer buenas relaciones humanas con el que sufre 'Saber Ser' (Bermejo, 1998).

De acuerdo con Ros (2016), La competencia relacional hace referencias a las estrategias que regulan de forma interactiva la comunicación, en función de la situación de la intención y de los roles de los interlocutores, donde la comunicación sea la base sobre la que se asiente la acogida de la toda persona y, en especial, de la que se encuentra en una situación de necesidad, especial, de cuidado relacional. Si nos manejamos en estos términos estaremos dotados y cualificados para ser más competentes hablando y así establecer la relación de ayuda.

Desde mi punto de vista, la competencia relacional es importante para interactuar con las demás personas de forma saludable y profesional, también nos ayuda a tener las siguientes habilidades:

1. Desarrollar conectividad emocional.

2. Situarme en el lugar de la otra persona (empatía).
3. Expresar lo que una persona siente y desea, sus puntos de vista respetando a la otra persona (asertividad).
4. Aprender a escuchar al otro (escucha activa).
5. Privilegiar el feedback positivo.
6. Respetar la individualidad del otro.
7. Ser flexible en los roles.
8. Asumir la responsabilidad de mis actos.
9. El compromiso mutuo.

2.2.3 Competencias de conciencia social

De acuerdo con Campang (2018), La conciencia social nos hace distinguir entre lo bueno y lo malo, nos opone a la corrupción, a la mentira, al egoísmo, a la envidia y a todos los vicios desarmadores de las buenas costumbres, del supremo bien de los seres humanos. Quien lucha para su implante se vuelve contrario al sistema impuesto. Solo tú conciencia salva la humanidad y el planeta.

Ser consciente es tener facultades de realidades y de verdades para la vida, con valores que nos guíen para el futuro y dentro de la convivencia social. Es la que hace referencia a las capacidades de determinados individuos u organizaciones sociales, son facultades de percibir las realidades y necesidades, transformarlas en útiles para la sociedad a la que pertenecen, no solo para ciertos sectores, sino para toda la sociedad. En este sentido, los miembros de la sociedad, se les ofrece para vivir un mundo más justo y equitativo. Estas capacidades deben basarse en la convivencia social, con principios y valores que les permitan armonizar en todas sus actividades y comportamientos propios de la comunidad.

Se debe pensar en otros seres humanos y no en sí mismo, evitando los vicios que puedan causar daños irreparables a los demás, tanto a la sociedad entera, como al ambiente en torno suyo o de los otros. Servir a los otros es una misión de calidad, de respeto, de dignidad y de amor. Todas las acciones deben hacerse por amor a los demás. Creo que antes de hablar de la necesidad de valores, debe de hablarse de la necesidad de amor a los demás, pero amar con conciencia social,

amar con sinceridad y con justicia social. Los valores sociales deben ser incorporados dentro de la vida cotidiana, de todos los miembros de la sociedad, priorizando las virtudes del buen vivir, por ejemplo: la amistad, la solidaridad, la justicia, la humildad, la sinceridad, la libertad, el servicio, la bondad y otras que pueden darnos una mejor convivencia con nuestros semejantes (Campang, 2018).

En este sentido, ser consciente de ello no solo consiste en asumir las relaciones que entablamos y los roles que desempeñamos en los diversos espacios comunes. También implica analizar, reflexionar y tomar postura frente a los problemas conjuntos, teniendo en cuenta que lo que afecta a cualquier miembro de la estructura social tiene un impacto directo en los demás, tanto si es negativo como positivo.

2.3 Inteligencia intrapersonal.

Históricamente se ha concebido la existencia de una inteligencia única como expresión de la cognición humana, la cual era susceptible de cuantificación al ser evaluada con un instrumento cuyos resultados numéricos señalaban la magnitud del desarrollo de esta en el individuo. Los últimos hallazgos de la psicología cognitiva, con autores como Howard Gardner, nos muestran que en realidad los seres humanos poseen, por lo menos ocho inteligencias diferentes, y se diferencian por el nivel de desarrollo y la configuración particular, derivada de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura propia en su momento histórico. Se combinan y se usan en diferentes grados, de manera personal y única.

Se está acostumbrado a pensar en la inteligencia como una capacidad unitaria o que abarca varias capacidades. Sin embargo, en oposición a esos enfoques de perfil más bien reduccionista, Gardner propone un enfoque de inteligencias múltiples. Se trata de un planteamiento sugerente, y acaso también provocativo, que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo.

Una inteligencia, para Gardner (1995):

«implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural».

Si se detiene a mirar lo que involucra esta concepción de inteligencia para el intelecto humano, podemos observar capacidad para la resolución de problemas y creaciones de productos culturales.

En concreto, la inteligencia intrapersonal es aquella que se refiere a la autocomprensión, el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones de estas emociones y, finalmente, ponerles nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1983, 1987). Así pues, la inteligencia intrapersonal tiene que ver con conocerse a sí mismo; reconocer y gestionar el mundo de las emociones y los sentimientos; y gestionar y orientar la propia conducta. La teoría psicológica considera tres componentes de la inteligencia intrapersonal:

Primer componente: conocimiento de uno mismo.

El primer componente de la inteligencia intrapersonal tiene que ver con la manera en que me percibo, reconozco y estimo (auto observación, autoevaluación, autoconocimiento, autocomprensión, autovaloración, autoestima). Permite formar un modelo preciso de nosotros, de identidad, del Yo. El objeto de conocimiento es mi propio yo; realidad que cada cual va construyendo de la mejor manera posible.

Algunos de los riesgos inherentes a ese proceso de construcción de mi Yo, de identidad, y de autoconocimiento y autoaceptación. Enrico Montobbio en su obra “La identidad difícil” describió en 1995, de manera interesante, el complicado desarrollo de la identidad de las personas y alertó de los posibles peligros:

- busco mi identidad a través de las exclusiones (yo no soy...),
- soy construido por los demás según exigencias externas (soy un yo impuesto...),
- no me gusto lo que soy y vivo un personaje inventado (creo un yo falso...).

Segundo componente: gestión del mundo emocional.

El segundo componente de la inteligencia intrapersonal tiene que ver con el mundo de las emociones, de los sentimientos, de las motivaciones y de una adecuada gestión de estos elementos. Implica conocimiento, regulación y autonomía emocional. Esto requiere estrategias como la autorregulación, autocontrol, automotivación, etc., en un nivel cada vez más complejo y elaborado.

En este componente de la inteligencia intrapersonal hay un proceso de evolución, de transición desde lo básico a lo más complejo. Según la teoría evolutiva de las emociones, pasamos de las proto emociones a las emociones morales. Y de acuerdo con una curiosa teoría de las emociones, evolucionamos desde las cinco emociones básicas a los más de cuatrocientos matices emocionales¹.

La idea del desarrollo personal según etapas normativas cada vez más complejas hasta llegar a una cierta plenitud está en la base de los modelos prescriptivos del desarrollo. Las etapas de desarrollo cognitivo (Piaget), psicosexual (Freud), psicosocial (Erikson), moral (Kohlberg) y de cognición social (White) son ejemplos de estas teorías normativas. Frente a estas teorías, contamos con los modelos fenomenológicos del desarrollo humano (Zacarés y Serra, 1998). En ellos, lo que importa son las autopercepciones que la persona tiene cuando se compara consigo misma a través de la dimensión temporal: ¿voy cambiando a mejor? Esta idea nos acerca más al principio de autorrealización de Rogers (1979), en un proceso también ascendente pero idiosincrásico, personal e intransferible.

En cualquier caso, una adecuada gestión del mundo emocional es una característica prototípica de la persona madura y una condición necesaria para una vida plena y satisfactoria. Así lo describen la mayoría de estos modelos teóricos fenomenológicos bajo términos diversos (madurez emocional, relación emocional con otras personas, seguridad emocional, entre otros).

¹ Teoría Evolutiva de la Emociones: cuadro de 428 matices emocionales elaborado por Manel Troya (<http://bonding.es/teoria-evolutiva-las-emociones/>). Revista de Psicoterapia y Conselling Humanista Integrativo.

Tercer componente: autodirección.

Este tercer componente de la inteligencia intrapersonal tiene que ver con el autocontrol y autodirección, con los sueños, las aspiraciones, los deseos, los planes, los proyectos vitales. Tiene que ver con ese lugar al cual se desea viajar.

Ese lugar que nos trazamos imaginariamente como destino ideal está conformado por visiones, sueños, ilusiones, expectativas; algunos de estos deseos y aspiraciones nos resultarán accesibles, otros quizás sean inalcanzables; sin embargo, es esta amalgama de “materiales” la que conforma la fuerza tractora de nuestro viaje vital.

McGuire y Chicoine (2010) formularon el conocido Principio de Dennis. Consiste en sentirse abrumados por las exigencias, la presión, la necesidad de dar la talla ante una demanda o expectativa quizás mal calibrada. Entonces, en lugar de crecer, nos bloqueamos, nos paralizamos y sufrimos ante la perspectiva del fracaso. Todos estamos expuestos a un posible fracaso, por ello es importante saber:

- Con qué recursos personales contamos para afrontarlo.
- Qué impacto va a tener en nosotros, sobre todo si no es el primero.
- Si se debe a no haber calibrado adecuadamente las expectativas.

2.3.1 Las relaciones de la inteligencia intrapersonal en beneficio de una cultura de paz

El saber manejar la inteligencia intrapersonal es muy importante para adquirir todos aquellos valores que ayudan a las personas a rechazar la violencia y por ende ser capaces de progresar y transmitir confianza en la sociedad.

Empleando las palabras de Bisquerra (2009) la inteligencia intrapersonal tiene la capacidad de formar un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida, la cual tiende a coincidir con la inteligencia personal aspectos que deberían ser esenciales en la escuela, debido a que este tipo de inteligencias interviene en las decisiones esenciales de la vida: elegir una profesión, con quién casarse, dónde vivir, etc.

(Bisquerra, 2009). Por consiguiente, tomar estas decisiones ayudaría a las personas a adquirir una serie de valores, actitudes y comportamientos, que rechazan la violencia y previenen los conflictos, creando una cultura de paz que conllevaría al desarrollo del país.

2.3.2 Competencias de autoconciencia.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios - autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias.

La autoconciencia también es nombrada autoconocimiento emocional, es decir, tener la habilidad de reconocer y entender las emociones propias y el estado de ánimo. Es un proceso intelectual, podemos establecer una relación entre lo que sentimos, cómo lo expresamos y cómo lo viven los demás. Ponemos el foco en nuestro interior para entendernos un poco mejor.

Gracias a la autoconciencia emocional, se puede identificar los estados emocionales concretos que vivimos a lo largo del día para poder analizar también el efecto que producen dichos estados en el entorno, y es que las emociones también interfieren en las relaciones sociales.

La autoconciencia sería, entonces, la habilidad que permitiría examinar las propias emociones y comprenderlas en su totalidad. Esto nos ayudaría a encontrar su origen y el mensaje que nos quieren transmitir, pero también a ponerles nombre y a comprender cómo influyen en cada situación.

Por la autoconciencia emocional, se puede identificar los estados emocionales concretos que se vive a lo largo del día para poder analizar también el efecto que producen dichos estados en el entorno, y es que las emociones también interfieren en las relaciones sociales.

En sentido más amplio, es la capacidad de:

1. Reconocer un sentimiento-emoción mientras está ocurriendo.
2. Advertir (ser conscientes) de los pensamientos (juicios, deseos, valoraciones) que se están sucediendo en nuestra mente, en particular si los hay vinculados al sentimiento que estamos experimentando.
3. Reconocer una o más emociones o sentimientos derivados de los pensamientos respecto al primer sentimiento.

Además, y en términos de personalidad, la autoconciencia incluye reconocer en nosotros –por la observación y la reflexión- las fortalezas y las debilidades. Este reconocimiento es ya una señal de fortaleza.

Sin embargo, la autoconciencia no es una función tan simple y directa como pudiera parecer a primera vista, y menos respecto a las emociones. La Autoconciencia no es un sustantivo que indica ‘existencia’ o ‘inexistencia’, no es como un botón que tiene dos posiciones: ‘encendido’ o ‘apagado’. La Autoconciencia es un proceso, tiene grados o niveles.

En ese sentido, se puede examinar que hay 4 fases posibles de la Autoconciencia:

Fase 1: Prevenir la aparición de una emoción indeseada o inconveniente gracias a la detección temprana de señales físicas o al tipo de pensamientos subjetivos que aparecen en la mente.

Fase 2: Si ya se desencadenó una emoción fuerte (el enojo, por ejemplo) mediante la toma de conciencia conseguir moderar su intensidad, agregando el reconocimiento (interpersonal, si hace falta con disculpas y reparación de un posible daño causado).

Fase 3: Si ya se desencadenó y no se pudo moderar su intensidad, efectuar el registro (intrapersonal) y limitar su duración, agregando el reconocimiento (interpersonal, si hace falta con disculpas y reparación de un posible daño causado).

Fase 4: Si no se pudo limitar ni la intensidad ni la duración, efectuar el registro (intrapersonal) y el reconocimiento (interpersonal, si hace falta con disculpas y reparación de un posible daño causado).

La autoobservación permite una conciencia ecuánime de sentimientos apasionados o turbulentos. Como mínimo, se manifiesta simplemente como un leve retroceso de la experiencia, una corriente de conciencia paralela que es 'meta': suspendida por encima o a un costado de la corriente principal, consciente de lo que está ocurriendo en lugar de quedar inmersa y perdida en la misma. Es la diferencia que existe, por ejemplo, entre sentir una rabia con respecto a alguien y elaborar el pensamiento autorreflexivo: 'Esto que siento es rabia', incluso mientras uno está furioso. En términos de la mecánica nerviosa de la conciencia, este sutil cambio en la actividad mental supuestamente señala que los circuitos neocorticales están controlando activamente la emoción, un primer paso para alcanzar cierto control. Esta conciencia de las emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional.

La conciencia de uno mismo puede ser una atención a estados más internos que no provoque reacción ni juicio. Aunque existe una distinción lógica entre ser consciente de los sentimientos y actuar para cambiarlos, Mayer considera que a todos los efectos prácticos ambas cosas suelen estar unidas: reconocer un humor desagradable es sentir el deseo de superarlo. Este reconocimiento, sin embargo, se distingue de los esfuerzos que hacemos para no actuar movidos por un impulso emocional.

2.3.3 Competencias de autogestión.

La autogestión emocional es una de las competencias del autoliderazgo consciente, que nos permite ser los propios gestores de nuestro proyecto de vida. Entrenarse para afrontar emociones desfavorables o negativas y estimularnos con emociones positivas son la clave para la construcción de nuestro bienestar.

Aprender a regular las propias emociones, gestionarlas, canalizarlas y positivarlas forma parte de la esencia de la vida de las personas. Continuamente

atribuimos significados afectivos y emocionales a los sucesos que nos rodean: personas, trabajo, conflictos.

Las emociones son un motor de acción y si nuestras acciones marcan nuestro futuro, saber dirigir las es ciertamente un arte, el arte de vivir en positivo nuestra emocionalidad de acuerdo con la vida que se desea.

Comprender, entrenar e integrar la gestión emocional en nuestra formación nos permitirá disponer de herramientas fisiológicas, cognitivas y emocionales que nos ayuden a conseguir este bienestar.

La autogestión presenta, a su vez, los siguientes elementos:

- **Autocontrol emocional:** Mantener bajo control emociones conflictivas como la ansiedad, la ira o el estrés; ajustar o frenar los sentimientos negativos; inhibir la impulsividad (por ejemplo, responder sin agresividad a un jefe o compañero hostil).
- **Fiabilidad:** Demostrar honradez e integridad, permitir que los demás conozcan nuestros valores, intenciones y sentimientos. Engloba aspectos como ser franco con nuestras intenciones o admitir errores.
- **Meticulosidad o Minuciosidad:** Ser cuidadoso y auto disciplinado con nuestras funciones y aceptar la responsabilidad derivada de nuestras acciones.
- **Adaptabilidad:** Ser flexible a la hora de afrontar los cambios.
- **Motivación de logro:** Estar orientado al éxito, pretensión a buscar metas activamente y con persistencia, movido por la aspiración mejorar o superarse. Son ingredientes clave el optimismo ante los contratiempos y la perseverancia.
- **Iniciativa:** Actuar de muto propio, sin ser forzado por sucesos externos. Por ejemplo, acciones anticipadoras que evitan problemas o que aprovechan oportunidades antes de que resulten visibles para los demás.

Concretamente, la autogestión emocional² se refiere a:

1.- Ser capaz de identificar los propios estados emocionales:

Con ello se refiere a la capacidad de reconocimiento que experimenta una emoción y poder nombrarla adecuadamente, discriminándola del abanico de posibles emociones o sentimientos que a veces difieren sólo en pequeñas sutilezas. Para ello, es necesario cruzar la información cognitiva que tenemos acerca de lo que sucede con el reconocimiento fundamental de las señales corporales que el cuerpo envía acerca de lo que está sucediendo a nivel subjetivo.

2.-Ser capaz de modular/regular las emociones:

Ante los estados emocionales que se experimentan, la mente y capacidad corporal llevan a vivir distintos niveles de intensidad. Esto, ya que los estímulos están cargados no sólo de nuestras atribuciones actuales sino también de aprendizajes previos, que los llenan de significados que se atribuye en cosa de segundos y, la mayoría de las veces, de manera inconsciente, pero también porque el cuerpo va adoptando patrones fisiológicos y corporales que limitan las respuestas.

Es por ello por lo que se vuelve fundamental el ser capaz de utilizar los recursos cognitivos y corporales para ayudar al cuerpo y la mente a vivir una determinada emoción sin que ésta inunde (porque lo que es muy familiar al organismo o le es más fácil de manejar) o la desconozca (debido a que no está habituado a ella o no sabe cómo manejarla).

Para esto, es fundamental conocer qué emociones son más familiares o usuales y cuáles, por el contrario, no se experimentan con facilidad. Así mismo, necesito recurrir a este conocimiento para comprender la sobre-reacción y facilitar pensamientos que permitan ajustar la respuesta emocional al estímulo real.

² Psicóloga Silvia Filippi, máster en psicoterapia. Blog de psicología.

3.- Ser capaz de expresar emociones:

Esto quiere decir permitir el sentir y comunicarlo a los que rodean. Sin embargo, este experimentar la emoción implica los pasos anteriores, es decir, poder identificar y regular la emoción de modo de poder expresarla de la forma correcta, en el momento y lugar que corresponde y a quienes corresponda.

Para esto, es necesario poder pensar lo que se siente y actuar en consecuencia a ello, aun cuando a veces no sea necesario conversar acerca de la emoción con otros, sino más bien darse el espacio privado para poder acompañar las emociones que surgen, sin criticarlas o cuestionarlas. Sumado a ello, es necesario reconocer el correlato corporal coherente a cada emoción para así acompañar su manifestación subjetiva con una expresión física y corporal adecuada (Filippi, 15 de febrero de 2016).

Aunque el identificar, regular y expresar nuestras emociones suenan a pasos muy simples, el desafío de autogestionar las emociones es inmenso y un aprendizaje continuo.

2.4 Perfil de las competencias socioemocionales.

De acuerdo con la definición de Bisquerra (2003) la competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

En la competencia emocional se despliega la capacidad de autorreflexión (inteligencia intrapersonal), de identificar y regular las emociones, así como reconocer los sentimientos y pensamientos de otros (inteligencia interpersonal).

Con la perspectiva de favorecer una educación emocional, Bisquerra (2003) desarrolla una teorización sobre las características de la competencia emocional:

- Conciencia emocional

Se refiere a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional

de un contexto determinado. Esta característica incluye las siguientes circunstancias:

- Toma de conciencia de las propias emociones.
- Dar nombre a las propias emociones.
- Comprensión de las emociones de los demás.
- Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Incluyen los siguientes elementos:

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- Expresión emocional.
- Capacidad para la regulación emocional.
- Habilidades de afrontamiento:
- Competencia para autogenerar emociones positivas.
- Autonomía personal (autogestión)

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Los elementos de la autogestión son:

- Autoestima.
- Automotivación.
- Actitud positiva.
- Responsabilidad.
- Análisis crítico de normas sociales.
- Buscar ayuda y recursos.
- Autoeficacia emocional-

- Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

- Dominar las habilidades sociales básicas
- Respeto por los demás
- Comunicación receptiva
- Comunicación expresiva.
- Compartir emociones.
- Comportamiento pro-social y cooperación.
- Asertividad.

- Habilidades de vida y bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

- Identificación de problemas.
- Fijar objetivos adaptativos.
- Solución de conflictos.
- Negociación.
- Bienestar subjetivo.
- Fluir (pp. 70-73).

Las competencias socioemocionales contribuyen a que la persona se adapte a su medio para que establezca relaciones interpersonales más favorables, porque permite equilibrio emocional y generar estados de salud y bienestar (Pineda-Galán, 2012). Bisquerra y Pérez (2007, p. 8) las definen como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales». Estas competencias se componen de:

Habilidad emocional. También llamada inteligencia emocional. Es la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de manera apropiada y precisa, la capacidad de asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo y el de los demás (Extremera y Berrocal, 2002).

Habilidad social. Capacidad para actuar; le permite al individuo adquirir una serie de destrezas que le serán imprescindibles para adaptarse a un ambiente social (García, García y Rodríguez, 1993).

Aunado a lo anterior, hay el argumento de la influencia negativa de «los pares», pues Pastor, Balaguer, y García-Merita (2006) encuentran que la aceptación social y la amistad íntima predicen conductas nocivas para la salud en la niñez de entre 15 y 18 años, como el consumo de tabaco, alcohol y cannabis. Por ese motivo, consideramos de gran importancia el desarrollo de competencias interpersonales e intrapersonales, pues contar con habilidades sociales que permitan la adaptación al medio no garantiza el bienestar del individuo, así como la posesión de habilidades de autorregulación emocional no es suficiente en sí misma para tener relaciones exitosas. Partimos de la premisa de que las Competencias Socioemocionales son susceptibles de aprenderse y enseñarse, y que éstas, al favorecer habilidades intrapersonales e interpersonales, contribuyen a implementar enseñanza virtual saludables en los jóvenes. Sin embargo, es preciso tener en cuenta las características de la población a la que estarán dirigidos los programas, ya que cada campo científico y profesional tiene necesidades particulares (Castejón y Cantero, 2008).

2.4.1 Marco normativo aprendizaje socioemocional.

El aprendizaje socioemocional, tiene aportaciones de la Neurociencia, Pedagogía y Psicología. Lázaro (1991) resalta los procesos de valoración automática y cognitiva, en especial las estrategias utilizadas para afrontar procesos de búsqueda de soluciones y la importancia de la percepción positiva para enfrentar situaciones (Salas, 2020).

Desde la pedagogía, existen autores como lo son Montessori y Freire, que acentúan la importancia de la educación afectiva y lo fundamental de integrarlo con lo cognitivo, para así lograr un aprendizaje efectivo y significativo. Por otro lado, desde la psicología humanista, Maslow (1982), considera que una de las metas principales de la educación es satisfacer las necesidades psicológicas básicas. Desde esas perspectivas, el MINEDUCYT acentúa dentro del programa “La alegría de volver a clases”, el componente de educación socioemocional, para equilibrar el desarrollo del aprendizaje académico conjugado con las competencias blandas.

Es claro que en un contexto de pandemia por Covid-19, como en otros eventos naturales, se debe priorizar el manejo de las emociones y las relaciones entre las personas para trabajar y vivir juntas, pero, sobre todo, en el caso de los estudiantes, para ayudarles a superar posibles secuelas negativas que imposibiliten el desarrollo cognitivo a plenitud. El caso de pandemia ha generado un comportamiento emocional colectivo e individual basado en el temor a perder la vida, lo que ha influido de manera negativa, haciendo más susceptibles a la niñez y adolescencia.

De ahí la importancia, que más allá del contenido curricular, resulte fundamental educar las emociones y las habilidades que permitan al estudiantado regular sus emociones y conductas, por lo tanto, ha sido necesario crear y diseñar diferentes actividades para propiciar un clima positivo dentro del aula, tanto de manera presencial, semipresencial o virtual, haciendo hincapié en los aspectos que generan un vínculo entre docente y alumno.

En el Plan La alegría de volver a clases contempla diversas etapas que permitirán un retorno alegre y seguro de los estudiantes a las instituciones educativas, siendo éstas: 1. Diagnóstico, limpieza, saneamiento y mantenimiento básico de las instituciones educativas; 2. Gestión educativa y planificación para la intervención psicosocial y pedagógica; 3. Atención psicosocial del estudiantado 4. Continuidad educativa. Es comprensible que las respuestas de retorno a las instituciones educativas requieren de planificación y flexibilidad, en este sentido, el

plan ha de ajustarse a partir de los cambios de escenarios que se den, por modificación del comportamiento de la pandemia (MINEDUCYT, 2021)

Al revisar la etapa número tres, referida al componente psicosocial, se comparten las disposiciones para la atención socioemocional del estudiantado salvadoreño. Figurando las siguientes:

- 1) Planificar la atención psicosocial. Es necesario tener presente que los estudiantes vienen de un proceso de separación del centro educativo, donde su movilidad física y espacial ha estado restringida. Esto implica, pensar en acciones de recreación y de salud mental, lúdicas – educativas, que permitan la expresión de los sentimientos acumulados y la liberación de energías infantiles y juveniles que han estado retenidas; de forma de ir generando poco a poco los hábitos o rutinas educativas que, por el distanciamiento social, se hayan olvidado.
- 2) Las primeras dos semanas del retorno de estudiantes, la labor de los docentes estará centradas en expresar emociones y hacer sentir la “alegría de regresar a la escuela”; evitando en lo posible, durante esta etapa, encerrar a los estudiantes en el aula por mucho tiempo, salvo para girar indicaciones, saludarse u organizarse, así como en momentos de lluvia, considerando siempre el fomento de las medidas de bioseguridad y distanciamiento físico necesarias.
- 3) Las actividades que se planifiquen fomentarán la expresión de sentimientos y emociones, a fin de que compartan entre ellos realizar acciones festivas que serán enriquecidas con la creatividad del Consejo de Profesores y deberán contar con el apoyo decidido del Organismo de Administración Escolar de la institución; para lo cual se recomienda:
 - Ambientar la institución y los salones de clase con gallardetes, palabras de estímulo, ánimo y bienvenida.
- 4) Ambientar con música y canciones con mensajes positivos, según las edades, niveles y modalidades educativas, por ejemplo: infantiles para estudiantes del nivel de parvularia.

- 5) Como no pueden realizarse actos colectivos, al llevarlos al salón, la fiesta puede seguir con el desarrollo de dinámicas y juegos que permitan el reencuentro de todos los estudiantes entre sí, siempre y cuando se cumplan los protocolos establecidos. Puede aplicarse la metodología del “Carrusel de la Alegría”, estableciendo estaciones diversas por la que grupos pequeños de estudiantes puedan transitar. Las estaciones pueden crearse adaptadas a cada nivel educativo: arte, música, juego, deporte, etc. Con los más grandes, puede organizarse una estación donde cada estudiante escriba qué fue lo que más extrañó de la institución o de sus compañeros, o escriban “el mensaje que siempre quise enviarles”, refiriéndose a lo que les hubiese gustado escribirles durante el periodo que no se vieron, entre otros.
- 6) Se puede cerrar la fiesta compartiendo un pastel o refrigerio especial o repartiendo el refrigerio escolar.
- 7) Por medio de los juegos, se puede compartir las primeras orientaciones para el cumplimiento de las normas de bioseguridad en el centro educativo, incluyendo la práctica de filtros. Con la participación de estudiantes, se puede realizar demostraciones de la manera en que se hará el lavado de manos, la formas para tomar distanciamiento físico, entre otros. g. Se deberán crear burbujas de amistades, dividiendo a los estudiantes en pequeños grupos (no más de 7 estudiantes por burbujas), a fin de que el convivir entre ellos sea más cercano durante las primeras semanas, indicando que trabajen constantemente por interactuar de manera exclusiva solo con los integrantes de su burbuja de amistad. (MINEDUCYT, 2021).
- 8) Para llegar a concretar todas estas estrategias, cada institución educativa ha ideado, dentro de sus posibilidades y considerando el contexto real en el cual se genera la vida escolar, un plan institucional, aprobado por cada departamental de Educación.
- 9) No cabe duda de que las alianzas intersectoriales, como por ejemplo con Protección civil, Hospitales, Unidades de Salud u otros, tendrán que aportar desde una mesa de educación, la forma y los medios para garantizar un

retorno seguro, confiable y sobre todo emocionalmente aceptable para los estudiantes.

- 10) Otro de los documentos que respaldan el trabajo coordinado que se está haciendo en las instituciones educativas y el MINEDUCYT, es el llamado “Plan Torogoz”, el cual se perfila como un Plan estratégico institucional quinquenal en el que se plantean seis líneas estratégicas:
- Prioridad 1. Aprendizajes de calidad y significativos a lo largo del ciclo de vida, con pedagogía y currículo pertinente e inclusivo.
 - Prioridad 2. Profesionalización docente, para la dignificación del magisterio al servicio de los aprendizajes.
 - Prioridad 3. Ciencia, tecnología e innovación para impactar positivamente el sector educativo, productivo y académico.
 - Prioridad 4. Infraestructura educativa con estándares de calidad y seguridad que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambientes escolares sostenibles.
 - Prioridad 5. Una escuela que favorezca una educación para la convivencia, la inclusión y la diversidad.
 - Prioridad 6. Una institución transformada que responde a las necesidades del territorio educativo. (MINEDUCYT, 2019)

Al abordar cada una de las prioridades, se justifica el hecho de que los docentes estén siendo capacitados por parte de esta cartera de Estado, en áreas como: uso de herramientas virtuales para garantizar la continuidad educativa, la profesionalización docente, el desarrollo de competencias socioemocionales y la formación en gestión directiva entre otros.

Las metas definidas en dicho PEI responden a las necesidades de la población planteadas en el Plan de Desarrollo Social, los compromisos del Objetivo de Desarrollo Sostenible y la resolución de las problemáticas planteadas en cada prioridad educativa, como es el caso del contexto educativo en tiempo de pandemia COVID 19.

2.4.2 Aprendizaje socioemocional.

Dentro del enfoque de calidad educativa que cada institución genera dentro de un contexto específico, el concepto de formación integral toma un papel fundamental que permite crear un perfil educativo donde no solo se prioriza el aprendizaje académico, sino también el desarrollo afectivo, intelectual, social y emocional. En el componente socioemocional, es importante clarificar en qué consiste, su utilidad práctica y los beneficios que aporta en el ámbito escolar.

La educación socioemocional es una rama de la educación que ha venido tomando fuerza de acuerdo con las necesidades de la sociedad actual, en medio de un contexto en el cual los estudiantes están expuestos a múltiples situaciones y requieren habilidades y competencias en el campo emocional. De igual forma, el concepto de educación emocional se ha venido trabajando cada vez más profundo a medida que avanza la sociedad, pues los problemas que se generan en torno al analfabetismo emocional son cada vez más hondos y de difícil manejo, tanto para padres, como para docentes y hasta para los estudiantes (Morales, 2015).

El aprendizaje socioemocional en los estudiantes es muy importante porque previene factores como expulsiones y las agresiones, el desempeño académico mejora, los niveles de bienestar, psicológicos y las relaciones interpersonales incrementan (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Los efectos positivos que tiene el desarrollo de las habilidades socioemocionales para estudiantes, docentes y, en general, para el clima del aula y de la escuela contribuyen de manera directa en la convivencia escolar. Esto encaja y se alinea directamente con el pilar número no de El Salvador Educado: Escuelas libres de violencia, a partir del cual se construye la Política Nacional de Convivencia y Cultura de Paz (MINEDUCYT, 2018a). Habilidades como la gestión emocional, la empatía, la comunicación asertiva, la construcción de relaciones sanas, la toma de decisiones responsables, la resolución de conflictos, entre otras, mejoran la convivencia dentro de las escuelas y, como se recoge en la política, reducen la violencia en estos contextos (MINEDUCYT, 2018b). Sin embargo, como también se destaca en ese documento, la convivencia pacífica no debe entenderse únicamente

como una herramienta para evitar la violencia, sino como una meta en sí misma junto con la cultura de paz (MINEDUCYT, 2018c). Las HSE pueden facilitar tanto la prevención de violencia como la protección y promoción de una cultura de paz.

Citando a MINEDUCYT (2021), la forma para promover el aprendizaje socioemocional en los estudiantes es a través de lecciones que se desarrollaran en clases destinadas especialmente para las habilidades socioemocionales como la resolución de conflictos y la toma responsable de decisiones. Estas lecciones deben estar centradas en el aprendizaje activo y contener momentos de reflexión que permitan al estudiantado conectar lo que están aprendiendo con su vida cotidiana (Dusenbury, Calin, Domitrovich y Weissberg, 2015).

En este sentido, las lecciones de las habilidades socioemocionales se ejecutan con cápsulas pedagógicas de actividades cortas y rutinas que potencian el aprendizaje, el cual no requiere de mucho tiempo de preparación por parte del personal docente para que sea impartido y desarrollado sin inconvenientes. En los últimos años se ha hecho evidente que enseñar las habilidades socioemocionales en momentos específicos resulta insuficiente, pues es necesario que la práctica no se limite a un momento particular, sino que permee el clima escolar y del aula, así como el trabajo que se lleva a cabo en las diferentes áreas académicas (Brackett, Permiso para sentir, 9 de enero de 2015; Dusenbury et al., 2015).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico.

El objetivo del análisis cualitativo fue comprender en profundidad las perspectivas de los distintos actores que la conforman con el propósito de analizar el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán. Asimismo, mejorar la calidad de vida de los estudiantes y sus familias.

Al reconocer que las relaciones que surgen en las organizaciones son complejas, no sorprende que a los métodos cualitativos se les dé un lugar destacado en las investigaciones sobre las organizaciones por los estudiosos de la Administración. Según (Schwartzman, 1993), la investigación cualitativa facilita el aprendizaje de culturas y sistemas organizacionales porque brinda al investigador formas de examinar el conocimiento, el comportamiento y los equipos tecnológicos que los participantes comparten y usan para interpretar sus experiencias. Así que, a través de este enfoque se podrá describir y analizar procesos complejos del sistema organizacional de dicho complejo educativo para luego determinar hacia donde direccionarlo para una mejora en la calidad educativa, todo esto posibilitará que se concluya y se elabore una propuesta de competencias socioemocionales.

En el enfoque cualitativo el diseño de una investigación señala las formas generales de abordar la investigación, que se han optado a través del diseño fenomenológico. Este diseño se caracteriza por explorar, describir y comprender aquello en lo que los participantes coinciden desde sus experiencias en determinadas situaciones. Por estas razones, el diseño fenomenológico permitirá entender desde múltiples perspectivas las percepciones, sentimientos y razonamientos de los miembros de la comunidad educativa sobre las competencias socioemocionales del complejo educativo y su efecto en la calidad del proceso educativo de esta institución (Sampieri, Fernández , & Baptista, 2014).

3.2 Participantes

Los sujetos participantes en este estudio de investigación pertenecen a la comunidad escolar del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán. En primer lugar, se solicitó de la participación y disponibilidad del director, ya que es quien posee la autoridad legalmente delegada por el MINEDUCYT, siendo así el responsable del funcionamiento del complejo educativo.

Se establecieron los sectores que conforman el complejo educativo, que son director, docentes, estudiantes. La totalidad de los participantes en esta investigación, fueron el director (1), docentes (6) y estudiantes (40 estudiantes distribuidos en 5 grupos focales de 8) del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

3.3 Técnica e instrumentos

Para la realización del presente trabajo de investigación, se utilizaron las técnicas siguientes todas en la modalidad presencial:

- a) La entrevista enfocada según Tylor y Bogan (1987) se refiere como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. La cual fue dirigida al director para obtener información sobre categorías del estudio.
- b) Grupo focal según Martínez (1999) se refiere a un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. La técnica fue dirigida al personal docente para obtener las percepciones acerca de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato en una entrevista moderada la que permitió interactuar, centrando el análisis en la interacción de los participantes en el grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador.

- c) Grupo focal dirigido a los estudiantes para que ellos expresaran el desarrollo de las competencias socioemocionales que tenían.
- d) Se utilizó como instrumento la guía de entrevista, tanto para el director como para los grupos focales.

Ambas técnicas son particularmente útiles para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera.

Según el pensamiento de Sampieri, (1997):

“En esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales, muy socorridas en la psicología. El formato de las sesiones es parecido al de una reunión de grupos de crecimiento en el desarrollo humano. Se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. El centro de atención es la narrativa colectiva (Ellis, 2008), a diferencia de las entrevistas, en las que se busca explorar detalladamente las narrativas individuales.”

El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que facilita generar una gran riqueza de testimonios.

El objetivo de esta técnica para Sampieri, (1976) “Es generar y analizar la interacción entre ellos (entrevistados) y cómo se construyen grupalmente significados (Morgan, 2008; y Barbour, 2007). Los grupos de enfoque se utilizan en la investigación cualitativa en todos los campos del conocimiento”.

3.4 Validación de los instrumentos

Se revisaron los instrumentos a través de la técnica de juicio de experto por cada uno, verificando la fiabilidad de cada una de las preguntas para verificar la pertinencia para el propósito que ha sido construido. Así mismo, la validez de contenido de todas las categorías y subcategorías estuvieran representadas

corrigiendo redacción para la claridad y la comprensión de las preguntas y aquellos aspectos y algunos errores de forma.

3.4 Recolección de datos

Se implementaron los instrumentos con una muestra a conveniencia, en el apartado anterior se mencionó las técnicas a utilizar: la entrevista y el grupo focal, de acuerdo con el detalle siguiente:

Asimismo, se coordinó con el director para definir los días en los que se convocaría al director, docentes y estudiantes para llevar a cabo la recolección de la información. Dado que el grupo de estudiantes era extenso, se tomó una muestra del 10% por séptimo, octavo, noveno y bachillerato de los estudiantes y se dividió en 5 grupos. Y se hizo un grupo focal con 6 docentes. El tiempo de duración estimado para cada grupo focal fue de una hora. Solicitando permiso a los padres de familia para poder grabar el audio de los estudiantes, cabe destacar que no se grabó el rostro y no se le solicitó el nombre porque serán mencionados por número de lista.

La entrevista fue presencial, se grabó la conversación con el director y se desarrolló a partir de preguntas guías en el instrumento, pero abierta a explicaciones que conllevaron a otra a través de la repregunta. Se estipuló una duración de 50 minutos para su desarrollo.

Para el caso de estudiantes se solicitó autorización por escrito para grabar y para que participaran en el grupo focal y si se tomaban fotos. esto con la finalidad de cumplir y garantizar el art. 46 y 47 de la ley LEPINA, el cual está enfocado al derecho al honor, imagen, vida privada e intimidad y a las prohibiciones específicas frente a la utilización de la imagen de las niñas, niños y adolescentes

3.5 Estrategia de análisis de datos

Desde el abordaje cualitativo se considera la recolección de datos como una instancia en que a) la realidad social se construye a partir del sentido práctico de los

actores; b) la significación del fenómeno social es el resultado de la construcción de los actores y la negociación de sus interpretaciones; c) la noción de construcción conjunta de sentido (de las competencias socioemocionales); requiere ir pensando e identificando simultáneamente conexiones entre esos textos -sean estos testimonios de entrevistas, registros observacionales o documentos- y las categorías analíticas de cada estudio, hilando temas que se escuchan en las voces de nuestros informantes o emergen de nuestras observaciones con conceptos teóricos que “ajustan” y colaboran en la interpretación y sentido de esos datos (Borda, Dabenigno, Freidin, 2017)

Este diálogo entre textos y categorías conceptuales inscribe a las estrategias de codificación trabajadas aquí dentro de la lógica del análisis temático de datos cualitativos, proceso en el que se identifican y describen temas, se establecen vínculos entre ellos, se diseñan dispositivos visuales y se integran en un modelo interpretativo que requiere hacia el final del proceso, la construcción de un relato analítico (Borda et al., 2017).

El objetivo de la descripción y, eventualmente de la comparación, no es poner a prueba teoría, sino generar teoría. El análisis consiste en extraer/construir sentido de los datos: se examina la información disponible para delimitar, separar y seleccionar partes o unidades, que serán ordenadas y agregadas para descubrir las relaciones que existen entre ellas y con el todo.

Para analizar la información, se siguió el proceso de análisis cualitativo para generar categorías o temas.

- Recolectar los datos.
- Revisar todos los datos.
- Determinar criterios organización para organizar los datos.
- Preparar datos para el análisis.
- Limpiar grabaciones, transcribir datos verbales a texto.
- Codificación abierta de las unidades: primer nivel. Localizar unidades y designarles categorías y códigos.

- Describir las categorías emergentes de la codificación abierta o primer nivel. Conceptualizaciones, Definiciones, Significados, Ejemplos o ilustraciones (segmentos de contenido).
- Describir las relaciones e interconexiones entre categorías y temas en una historia o narrativa
- Codificación axial de las categorías: segundo nivel. Agrupar categorías en temas y patrones, Relacionar categorías, Ejemplificar temas, patrones y relaciones con unidades de análisis.
- Generar hipótesis, explicaciones y teoría resultante (Sampieri, Fernández, y Baptista, 2014, p. 423).
- Se utilizará la técnica de triangulación de datos que se centra en contrastar las diferentes persecuciones a partir de los datos recolectados para abordar mejor el conocimiento que se investiga.

Para organizar las categorías se utilizó un cuadro o tabla relacional de categorías para los instrumentos como el siguiente cuadro:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORIAS DE ANALISIS	DIMENSIONES	PROPIEDADES
¿Cuál es componente de inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán?	Sistematizar el componente de inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.	Competencia interpersonal.	Competencias de relacionamiento. Competencias de conciencia social.	Respetar la individualidad del otro. Ser flexible en los roles. Situarme en el lugar de la otra persona (empatía). Expresar lo que una persona siente y desea, sus puntos de vista respetando a la otra persona (asertividad). Privilegiar el feedback positivo.
¿Cuál es el componente de inteligencia intrapersonal en beneficio de la cultura de paz de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán?	Describir el componente de la inteligencia intrapersonal en beneficio de la cultura de paz de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.	Inteligencia intrapersonal.	Competencias de autoconciencia Competencias de autogestión	Manejo de las emociones Automotivación Adaptabilidad
¿Qué programa es el más adecuado para el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán?	Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.	Programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales. Prevención de la violencia Cultura de paz	Marco normativo Aprendizaje socioemocional. Reducción del índice de tolerancia social a la violencia Número de acciones de capacitación que realiza la escuela Promover los valores de respeto	Normas del Ministerio de Educación al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo a bachillerato. La inteligencia interpersonal y su contribución a la prevención de la violencia

			Resolución de conflictos por medio del dialogo	Las relaciones de la inteligencia intrapersonal en beneficio de una cultura de paz
--	--	--	--	--

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presenta el análisis de resultado a partir del trabajo de campo, se realizó en el Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán en el que se realizaron entrevistas con el director, docentes y estudiantes de tercer ciclo y bachillerato, y se procedió a realizar la clasificación de la información para el análisis de estas.

CUADRO 1

<p>Objetivo: Sistematizar el componente de inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán. Categoría: Competencia interpersonal. Subcategoría: Competencias de relacionamiento. Atributo: Respetar la individualidad del otro</p>			
<p>Pregunta 15: ¿Qué actitudes muestran los estudiantes cuando un compañero tiene o presenta cualidades o habilidades diferentes a ellos?</p>			
Informantes	Percepción del desarrollo de la competencia	Percepción del deficiente desarrollo de la competencia	Perfil de competencia de los estudiantes
Director	Algunos son elogiados, respetados, exaltados o reconocidos como líderes.	Hay quienes tienen cierto nivel de recelo o de envidia, pero no son muchos los casos. Este fenómeno se da más que todo entre niñas porque tienden a criticar a otras niñas, es como quien dice no le gusta ver rostro bonito en cara ajena. Muchas veces se da esa inmadurez de parte de las niñas.	La competencia de relacionamiento es entendida por el director, docentes y estudiantes como solidarios, elogios, empáticos, reconocidos como líderes, apoyo moral. Basado en el indicador expuesta en el marco teórico, no coincide ninguno, ya que esta se define como un conjunto de conocimientos 'Saber', la capacidad de llevarlos a la práctica 'Saber hacer' y por las actitudes que nos permiten establecer buenas relaciones humanas con el que sufre 'Saber Ser' (Bermejo, 1998, p. 17).
Docentes	Son empáticos y son solitarios algunas veces. Se acercan para ver a que le sacan provecho o aprende algo bueno.	Ahí algunas veces se nota el egoísmo y la envidia. En ocasiones los rechazan porque los ven como rival. Si también me lo hacen saber porque eso sí ya lo he vivido empiezan a decirme profe mire por qué tal	

		<p>compañero o tal compañera es así que se siente más importante o más agrandado que los demás, entonces si la verdad de que como yo trabajo con el nivel de educación media y por el grado de confianza que se ha generado el grupo exterioriza y manifiestan su sentir sobre las situaciones, entonces por eso de que puedo dar este breve análisis.</p> <p>Los demás alumnos lo que hacen es burlarse y tratar de ridiculizarlo, eso incluye al área académica intelectual, si hay un alumno aplicado se burlan de él, si hay un alumno que contesta y está dispuesto a colaborar se burlan, es decir, si alguien es diferente lo que hacen es burlarse para desprestigiar esa habilidad o cualidad.</p>	<p>Según las respuestas de los entrevistados de lo que entienden por competencia de relacionamiento, consideran que existe, pero a nivel intermedio. Es de considerar que la mayoría de los estudiantes mencionan aspectos positivos en las relaciones interpersonales con sus compañeros, mientras que el director y algunos docentes opinan lo contrario y mencionan que existe el rechazo, egoísmo y envidia. Las buenas relaciones interpersonales son la base para desarrollar empatía, para contrarrestar emociones negativas, por lo que es importante que se fomenten estas habilidades socioemocionales en los estudiantes.</p>
Estudiantes	<p>Hay críticas positivas.</p> <p>Hay quienes elogian y aplauden lo positivo de otros.</p> <p>Con mucho apoyo para que pueda desarrollar sus actitudes y habilidades.</p> <p>Todos tenemos distintas cualidades por lo cual unos reaccionamos de manera correcta.</p> <p>Tratar de ser como el/ella imitando lo bueno.</p> <p>Hay grupos que reciben con alegría las buenas habilidades de otros compañeros.</p> <p>Les da curiosidad saber todo lo que sabe un compañero habilidoso.</p>	<p>Lo discriminan o lo resaltan, a veces la envidia hace que hagan bullying.</p> <p>Hay críticas negativas dependiendo de la madurez y cada caso.</p> <p>A veces hay actitudes de hipocresía por las habilidades que otros tienen.</p> <p>Hacen malos comentarios para hacer sentir mal a la otra persona.</p> <p>Muchas veces no son bien vistas y se trata con rechazo al compañero.</p> <p>Hay estudiantes que se sienten superiores.</p> <p>Algunos compañeros muestran que ellos pueden más que uno y lo discriminan.</p>	

	<p>Los compañeros apoyan y no discriminan por esas cualidades o habilidades diferentes.</p> <p>Muestran su compañerismo y animan al grupo a que no se dejen vencer y apoyan. Normal, lo ven como una persona cualquiera, a veces bromean, pero solo por diversión.</p> <p>A algunos les agradan las habilidades de otros, hay diferencias de pensar y de carácter en cada aula.</p>		
--	---	--	--

CUADRO 2

<p>Objetivo: Sistematizar el componente de inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.</p> <p>Variable: Competencia interpersonal.</p> <p>Subcategoría: Competencias de relacionamiento.</p> <p>Atributo: Ser flexible en los roles.</p>			
<p>Pregunta 16: ¿Qué actitudes muestran los estudiantes cuando el docente les asigna un rol para el desarrollo de actividades institucionales?</p>			
Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil de competencia de los estudiantes
Director	Se siente importante, mejora su autoestima, se desarrolla su liderazgo, sus niveles de participación son más notorios, su involucramiento y como decimos su nivel de identidad con la institución también se acrecienta.	Ahora de parte de otros estudiantes podríamos volver al tema del recelo y la envidia porque ellos no se les dio o no se les asignó o porque hay preferencia.	La competencia de relacionamiento es entendida por el director, docentes y estudiantes como autoestima alta, líder, colaboradores, participativos, responsabilidad y respeto. Basado en el indicador expuesta en el marco teórico, coincide ya que esta se define como estrategias que regulan de
Docentes	En ese aspecto si ellos son bien activos, colaboradores, creativos, voluntarios a cualquier cambio. Les gusta participar, más que todo eso se ve en teatro, actividades	Hay casos que al joven le da pena ayudar o participar. La mayoría de los alumnos son apáticos. Si pedimos que alguien voluntariamente	

	<p>culturales de la comunidad y actividades institucionales a desarrollar.</p> <p>A muchos jóvenes les gusta y apoyan al maestro se sienten servicial.</p> <p>yo tengo el privilegio de que los jóvenes de igual manera responden, aceptan, hago una convocatoria para alguna actividad institucional no del aula y no de la asignatura y si la hago a tiempo ellos vienen, no el 100% porque tienen diferentes actividades y si es una convocatoria con tiempo anticipado si cumplen al 95% o 98% porque siempre hay uno o dos que tienen alguna situación que no les permite llegar, entonces aceptan las asignaciones institucionales con mucha responsabilidad.</p> <p>Los alumnos que se ofrecen a actividades son pocos.</p>	<p>se ofrece para alguna actividad normalmente cuesta mucho que el alumno voluntariamente se ofrezca y si uno le impone que lo va a hacer lo hacen de mala gana e incluso hay alumnos que se les asigna un rol y prefieren no llegar el día de la actividad para no asumir esa responsabilidad.</p>	<p>forma interactiva la comunicación, en función de la situación de la intención y de los roles de los interlocutores, donde la comunicación sea la base sobre la que se asiente la acogida de la persona y, en especial, de la que se encuentra en una situación de necesidad, especial, de cuidado relacional (Ros, 2016, p. 71). Según las respuestas de los entrevistados de lo que entienden por competencia de relacionamiento, consideran que existe a nivel intermedio. Se puede decir que las relaciones interpersonales en los estudiantes son vivenciadas, sin embargo, no les agrada participar en las actividades que organiza el complejo educativo, probablemente por la falta de consulta sobre los roles que pueden desarrollar y en los que se sienten competente. La inclusión de los estudiantes en las actividades es importante para desarrollar un ambiente positivo en la institución, se deben proponer nuevas actividades en las que involucren</p>
Estudiantes	<p>Es el respeto hacia el docente y a la persona que se la ha asignado el rol.</p> <p>Hay que tener responsabilidad sobre las asignaciones que se nos dan.</p> <p>Se emocionan, todos ayudan.</p> <p>Algunos están de acuerdo y acatan las reglas.</p> <p>Los estudiantes muestran actitudes como el liderazgo y también muestran entusiasmo al compartir habilidades para con el grupo.</p> <p>Se muestran motivados al realizar las diversas actividades a las que son asignadas.</p>	<p>No a todos los compañeros les agrada la idea de asignación de roles para ciertas actividades, a veces se elige al menos idóneo.</p> <p>Algunos no les parece y se molestan.</p> <p>Hay estudiantes que toman a juego las cosas que se les asignan.</p> <p>Se muestran actitudes aburridas.</p> <p>Depende si el rol es fácil o difícil crea diferentes expectativas.</p>	<p>forma interactiva la comunicación, en función de la situación de la intención y de los roles de los interlocutores, donde la comunicación sea la base sobre la que se asiente la acogida de la persona y, en especial, de la que se encuentra en una situación de necesidad, especial, de cuidado relacional (Ros, 2016, p. 71). Según las respuestas de los entrevistados de lo que entienden por competencia de relacionamiento, consideran que existe a nivel intermedio. Se puede decir que las relaciones interpersonales en los estudiantes son vivenciadas, sin embargo, no les agrada participar en las actividades que organiza el complejo educativo, probablemente por la falta de consulta sobre los roles que pueden desarrollar y en los que se sienten competente. La inclusión de los estudiantes en las actividades es importante para desarrollar un ambiente positivo en la institución, se deben proponer nuevas actividades en las que involucren</p>

	<p>Toman una buena actitud porque ahí es donde muestran sus habilidades y se esmeran para que el rol asignado les salga bien.</p> <p>Tratan de hacer lo mejor que pueden.</p> <p>La mayoría de mis compañeros son responsables y atienden a los llamados que hace el maestro.</p> <p>Me parece bien pues se elige a alguien tiene buenas cualidades ya sea para dirigir un grupo o para ser un buen líder.</p> <p>Algunos casos se sienten satisfechos, ante ciertas habilidades se muestra una actitud de respeto.</p> <p>Algunos se sienten bien porque aprenden cosas diferentes.</p>		<p>a todos los estudiantes y las cuales sean de su agrado.</p>
--	--	--	--

CUADRO 3

<p>Objetivo: Sistematizar el componente de inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.</p> <p>Variable: Competencia interpersonal.</p> <p>Subcategoría: Competencias de conciencia social.</p> <p>Atributo: Situar en el lugar de la otra persona (Empatía).</p>			
<p>Pregunta 13: Cuando un estudiante tiene un problema ¿Cómo reaccionan sus compañeros?</p>			
Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil de competencia de los estudiantes
Director	En bachillerato puede que se dé más el tema de la solidaridad, entonces yo creo que dependerá de los niveles educativos y de esos factores, pero creo que caería	En algunos casos puede que los chicos sean indiferentes, otros generen como cierta burla y rechazo.	La competencia de conciencia social es entendida por el director, docentes y estudiantes como darse apoyo, comprensivos, ayudar, solucionar

	más el tema de apoyo entre ellos de escucharse y darse consejos.		problemas, etc. Basado en el indicador expuesta en el marco teórico, coincide ya que esta se define como distinguir entre lo bueno y lo malo, nos opone a la corrupción, mentira, egoísmo, envidia y a todos los vicios desarmadores de las buenas costumbres, del supremo bien de los seres humanos (Campang ,2018, p. 133). Según las respuestas de los entrevistados de lo que entienden por competencia de conciencia social, consideran que existe, pero a nivel intermedio porque la mayoría de los docentes consideran que los estudiantes no tienen empatía y muestran indiferencias, sin embargo, la mayoría de las entrevistas mencionan aspectos positivos. Es relevante considerar que el director y estudiantes manifiestan que algunos estudiantes no apoyan y se burlan de algunos problemas menores de sus compañeros. La burla y la ironía es considerada una forma de incomodar o molestar a los compañeros probablemente sea un vacío emocional que tratan de llenar, por lo que es importante realizar convivios para compartir experiencias y afecto.
Docentes	Indiscutiblemente la mayoría son solidarios, empáticos, comprensivos. Depende la clase de problema, si es un problema difícil algunos se acercarán, ayudarán y lo acogerán. Algunos reaccionan de una manera solidaria, tratando de ser empáticos, tratando de ayudar y motivar.	Hay algunos estudiantes que son burlistas, orgullosos y no les gusta ser solidarios con los demás, pero si es una mínima cantidad los que no empatizan y no comprenden la situación. Depende la clase de problema, por ejemplo, a alguien se le rompe el pantalón algunos se reirán. Algunos pueden mostrar una indiferencia ante tal situación. De modo que es un poquito complicado como dar así un dato bien exacto de la reacción de ellos, puede ser un grupo muy variado y pues cada uno también tiene sus diferentes situaciones y problemáticas.	
Estudiantes	Cuando un compañero tiene problemas otros apoyan o le dicen al docente. Todos reaccionamos de distintas maneras, a algunos les importa más que a otros; de igual manera hay compañeros que les importa lo que les está pasando a otros y le animan a enfrentar sus problemas. Si son amigos se preocupan y ayudan. Hay compañeros que entienden. Cuando hay confianza se cuentan los problemas y se dan ánimos. Algunos intentan ayudar con palabras o consejos y dan ánimo. Ayudamos a solucionar el problema para mejorar su autoestima.	Algunos compañeros hacen burla o humillan a los demás. Algunos solo ignoran o lo toman a juego. Muchos de nosotros no nos damos cuenta de los problemas que pasan los compañeros, por ello no reaccionamos.	

	<p>Apoyamos para que se recuperen. Lo apoyamos emocional y económicamente.</p> <p>Depende al tipo de compañeros que se le cuente el problema ya que unos son responsables y serios al momento de apoyar.</p> <p>Nos preocupamos y vemos que hacer para ayudar según la situación.</p> <p>Depende de qué tipo de problemas se tenga, lo importante es expresarnos y escucharnos.</p> <p>Al darnos cuenta buscamos apoyo en los maestros.</p> <p>Si el problema es grave buscamos el apoyo de adultos.</p>		
--	--	--	--

CUADRO 4

<p>Objetivo: Sistematizar el componente de inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.</p> <p>Variable: Competencia interpersonal.</p> <p>Subcategoría: Competencias de conciencia social.</p> <p>Atributo: Expresar lo que una persona siente y desea, sus puntos de vista respetando a la otra persona (asertividad).</p>			
<p>Pregunta 14: Cuando algo le resulta injusto a un estudiante ¿Cómo el/ella exterioriza su sentir al respecto?</p>			
Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil de competencia de los estudiantes
Director		Algunos dicen el comentario entre ellos nada más y pocos se atreven a confrontar al maestro cuando es con el/ella la situación.	La competencia de conciencia social es entendida por el director, docentes y estudiantes como: reaccionar ante las injusticias especialmente las provenientes

		Raras veces se dan las situaciones, pero sí he escuchado y he tenido que actuar como director cuando por ejemplo no se les recibe una tarea que a otros se les recibió o se les condiciona los tiempos de trabajo. Tal vez han sido un tanto atendidos y uno tiene que mediar con los maestros el tema de la preferencia con algunos estudiantes, pero no son muchos casos, pero sí se han dado y de los cuales yo me he dado cuenta he tenido que meter mano.	de la autoridad docente. Basado en el indicador expuesta en el marco teórico, coincide ya que este se define como distinguir entre lo bueno y lo malo, nos opone a la corrupción, a la mentira, al egoísmo, a la envidia y a todos los vicios desarmadores de las buenas costumbres, del supremo bien de los seres humanos (Campang ,2018, p. 133). Según las respuestas de los entrevistados de lo que entienden por competencia de conciencia social, consideran que existe, pero muy poco porque hay muchas injusticias y no hay acciones para resolverlo. La mayoría de las entrevistas manifiestan aspectos negativos como: injusticias, malas expresiones, enfrentamientos entre alumno-docente, violencia verbal, favoritismo, entre otros. Sin embargo, algunos docentes expresan que los estudiantes mencionan las injusticias para buscar soluciones. Para resolver este problema, la dirección debe ser protagonista en buscar una capacitación para el personal docente que busque minimizar las injusticias en el estudiantado, ya que todos deben tener los mismos derechos en el complejo educativo.
Docentes	Algunos se quejan con los docentes con los que supuestamente hay confianza, entonces ahí entra el rol de saber escuchar para dar una respuesta sabia y correcta para que la actitud cambien y la situación se vaya normalizando. Aquí a mí me lo dicen directamente, me manifiestan directamente el malestar o el sentir que ellos tienen contra algo que consideran que no es correcto, sí quizás puede haber alguno o 2 que se quedan con ello, pero de lo contrario me lo dicen directamente.	Algunos son egocentristas otros son antisociales. Hay alumnos que exteriorizan su sentir con sus acciones tales como: se alteran, dar respuestas de mala gana. Depende la magnitud de la injusticia, unos lloran, otros les cuentan a sus compañeros que no es así como dice el profe, otros levantan la voz diciendo que es injusto. Cuando sienten que hay una injusticia, lo primero que hacen es actuar con violencia verbal, reniegan rápidamente, dicen malas palabras y muestran su inconformidad con la injusticia. En algunos casos el alumno enfrenta al profesor y en otros casos hablan con el director acerca de lo injusto.	
Estudiantes	Se motivan sin tener envidia y sin criticar.	En las tareas por ejemplo hay quienes no la entregan a tiempo y los maestros demuestran preferencias. Algunos compañeros hacen menos trabajos que los demás y siempre aprueban.	

		<p>Muchos critican y envidian a otros por lo que quieren ser, por los intereses que él tiene.</p> <p>Cuando hacen grupos de trabajo y excluyen a algún compañero, o no se ponen de acuerdo con el trabajo; unos hacen más y otros hacen menos.</p> <p>Cuando ayudan a unas personas y no a todos.</p> <p>Cuando algunos compañeros no tratan de incorporar a alguien en grupos de trabajo.</p> <p>Cuando se discrimina a alguien por pensar diferente, a veces las personas se creen más que otras.</p> <p>Que haya favoritismos, de maestros hacia los alumnos o que los maestros digan que los estudiantes son mala influencia.</p> <p>Que los maestros discriminen a los estudiantes sin conocerlos.</p> <p>Que al estudiante se le insulte.</p> <p>Que los maestros den prioridad a algunos estudiantes y no a todos.</p> <p>Algunos docentes no explican más a fondo algunos temas, hay compañeros se quedan callados cuando no entienden.</p>	
--	--	---	--

CUADRO 5

Objetivo: Sistematizar el componente de inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Variable: Competencia interpersonal.

Subcategoría: Competencias de conciencia social.

Atributo: Privilegiar el feedback positivo.

Pregunta 18: ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante una situación de crisis?

Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil de competencia de los estudiantes
Director	Ante situaciones de desastre hemos visto que se preparan los espacios de simulacros para prever ciertas cosas. A través de las charlas generar conciencia de cómo se debe actuar y solidarizar actitudes con otros cuando otros han sido más afectados. En otros ambientes en la situación de crisis por ejemplo la pandemia, los chicos lo que han estado haciendo es escribirse en WhatsApp, estar más con un buen contacto, tener esos lazos de solidaridad a través de las redes sociales, otros divagar con juegos o entretenimientos, entonces esa parte como que es bien concreta ese punto.		La competencia de conciencia social es entendida por el director, docentes y estudiantes como valentía, apoyo, ayudar, angustia, estrés, nervios, entre otros. Basado en el indicador expuesta en el marco teórico, coincide ya que este se define como distinguir entre lo bueno y lo malo, nos opone a la corrupción, a la mentira, al egoísmo, a la envidia y a todos los vicios desarmadores de las buenas costumbres, del supremo bien de los seres humanos (Campang, 2018, p. 133). Según las respuestas de los entrevistados se manifiesta que existe la competencia de conciencia social a nivel intermedio, es necesario resaltar que ante situaciones de crisis algunos docentes mencionan que hay estudiantes que actúan de manera indiferente, los estudiantes expresan que muchos compañeros
Docentes	Dependiendo que tipo de crisis porque hay crisis económica, crisis emocional, crisis de salud ahí ellos siempre son bien valientes, la mayoría de los niños cercanos a la institución son valientes yo los admiro porque algunos hasta se van a estudiar hasta sin alimento y gracias a Dios tenemos la ayuda de alimento, pero si es digno de	Depende la crisis y puede ser nerviosa, algunos lloran, gritan y corren. Los alumnos actúan de una manera sencillamente indiferente, ellos no están conscientemente de las crisis, no le dan importancia, no toman la seriedad de una crisis, no son capaces de dimensionar, los que están en bachillerato son muy pocos los que si lo hacen. Por ejemplo,	

	<p>admirar porque hay niños que nos visitan de lejos y son constantes en su asistencia. Quizás asimilar, someterse, analizar, abstenerse.</p>	<p>se les está insistiendo la situación de graduarse, de tener que estar solvente con todas las materias para aprobar y pasar, se les enseña lo necesario para que ellos puedan graduarse y hasta última hora están buscando como graduarse y lo que hacen es buscar el camino más corto y sencillo sin ver las dimensiones.</p>	<p>se toman a broma y son indiferentes, mientras que el director expresa que existe muy buena comunicación y solidaridad. Cabe destacar que es necesario fortalecer el conocimiento a los estudiantes ante estas situaciones para que no se vean sorprendidos y de esta manera puedan buscar las mejores soluciones.</p>
Estudiantes	<p>Muchos les confían a los docentes la situación de lo que está sucediendo. Cada estudiante tiene una reacción distinta. A todos nos preocupa el bienestar de los demás compañeros, ya sea física o mentalmente. Algunos se preocupan y tratan de ayudar ante una situación ocurrida. En crisis algunos reaccionamos con empatía. Algunos reaccionan preocupados, lo importante debe ser el apoyo. Algunos reaccionan de manera positiva. Siguen las indicaciones de los docentes y colaboran con los compañeros. La reacción que ellos toman es con calma, no se arrebatan y no se afligen. Se tratan de dar apoyo entre todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar las cosas con calma y analizar la crisis que se está dando. - Se organizan los profesores y los alumnos. 	<p>Unos lo hacen broma o son indiferentes. A algunos les causa gracia. Algunos reaccionan de manera negativa. Hay casos que se muestran angustiados, estresados, nerviosos o furiosos.</p>	

CUADRO 6

Objetivo: Describir el componente de la inteligencia intrapersonal en beneficio de la cultura de paz de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Variable: Inteligencia intrapersonal.

Subcategoría: Competencias de autoconciencia

Atributo: Automotivación.

Pregunta 6: ¿Cuáles competencias socioemocionales se logran visualizar con mayor desarrollo en los estudiantes?

Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil de competencia de los estudiantes
Director	El autoconcepto positivo, el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, la sana convivencia, actitudes de tolerancia, autoestima enfocada hacia la superación personal y el aportar de manera positiva a la institución educativa a partir de conductas deseables.		La competencia de autoconciencia es entendida por el director, docentes y estudiantes como respeto propio, sana convivencia, comprensivos, autocuidado, empatía, entre otros. Basado en el indicador expuesta en el marco teórico, no coincide mucho ya que este se define como tener la habilidad de reconocer y entender las emociones propias y el estado de ánimo (Filippi, 2016). Según las respuestas de los entrevistados de lo que entienden por competencia de autoconciencia, consideran que existe a nivel intermedio. Como parte de las habilidades socioemocionales de los estudiantes se puede decir que la competencia de autoconciencia es vivenciada porque el director, los docentes y estudiantes manifiestan la existencia del respeto hacia sí mismo, empatía, autocuidado, respeto, tolerancia,
Docentes	Una de las competencias bien marcada en los es el sentido de pertenencia, independientemente del lugar de procedencia o de la comunidad aledaña de la cual proceden ya que se identificaron fuertemente con la institución. La autoconciencia, conociendo las emociones de cada estudiante. Se logra visualizar las siguientes competencias: comunicación, empatía, autonomía, comportamiento social y la capacidad de relación. La empatía, los estudiantes son bastante empáticos con sus compañeros más al conocer si algún compañero presenta alguna dificultad.		

	<p>El autocuidado y lograr sus metas académicas.</p> <p>El convivio a través del juego, trabajo en equipo y el respeto.</p>		<p>superación, entre otros. Sin embargo, solo algunos estudiantes expresan aspectos negativos como: burlas, desinterés por convivir bien con los demás, humillación y envidia. El desarrollo de las competencias socioemocionales son un desafío para los docentes quienes deben incidir en los estudiantes en la primera infancia para determinar gran parte de su personalidad, ya que son esenciales para el desarrollo armónico en el proceso de construcción de la ciudadanía.</p>
Estudiantes	<p>Algunos ayudan, hay diferentes tipos de compañeros y cada uno reacciona de manera diferente.</p> <p>Hay personas que se alegran por el otro.</p> <p>Hay reacciones positivas en ayudar o buscar una solución.</p> <p>Cuando un estudiante comparte con sus compañeros sus intereses, es para recibir muestras de ánimo y motivarse a esforzarse más y lograr lo que se proponen.</p> <p>A veces los compañeros saben escuchar a las personas y compartir sus intereses.</p> <p>El apoyo que reciben los compañeros al menos es con palabras de ánimos</p> <p>Nos motivamos para que cumplamos nuestras metas, tratando de motivar y no dejando las opiniones de lado.</p> <p>Escuchar atentamente al compañero y dar apoyo con otras personas que están en la misma situación.</p> <p>Muy comprensivos con ganas de ayudar cuando es un problema que se puede solucionar.</p> <p>Hablar con sinceridad, sin envidia y sin criticar por ser diferentes.</p> <p>Algunas veces hay compañeros que dedican buenos consejos</p>	<p>En cada aula es diferente, en algunas aulas no todos los alumnos se llevan bien y en ese caso no a todos les interesa la necesidad de la otra persona.</p> <p>Hay casos que se burlan porque estudiantes carecen de recursos.</p> <p>Algunos compañeros reaccionan de manera desinteresada por no llevarse bien con esa persona o no tener la confianza suficiente.</p> <p>Muchos critican, humillan y envidian al otro por lo que quieren hacer.</p>	

CUADRO 7

Objetivo: Describir el componente de la inteligencia intrapersonal en beneficio de la cultura de paz de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Variable: Inteligencia intrapersonal.

Subcategoría: Competencias de autoconciencia.

Atributo: Manejo de emociones.

Pregunta 7: ¿Cuáles competencias socioemocionales se logran visualizar con menor desarrollo en los estudiantes?

Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil de competencia de los estudiantes
Director		<p>La falta de conciencia emocional de algunos estudiantes en cuanto a poder expresar o tener la capacidad de decir, de exteriorizar lo que sienten y lo que piensan.</p> <p>También como confrontan ellos o cómo afrontan sus emociones negativas y la autorregulación, a veces se invisibiliza porque no tienen ellos la forma en cómo pueden decirle a sus padres, familias y maestros aquello que les causa temor, disgusto, que les causa algo negativo, entonces la parte de la expresión es muy importante y esto va de la mano con que también no se ha fortalecido del todo la autonomía personal</p>	<p>La competencia de autoconciencia es entendida por el director, docentes y estudiantes como autonomía, buena educación, manejo de estrés, estado de ánimo, autorregulación de emociones. Basado en el indicador expuesta en el marco teórico, coincide ya que este se define como tener la habilidad de reconocer y entender las emociones propias y el estado de ánimo (Filippi, 2016, párr. 7). Según las respuestas de los entrevistados de lo que entienden por competencia de autoconciencia, consideran que existe a nivel bajo. Como parte de las habilidades socioemocionales de los estudiantes se puede decir que la competencia de autoconciencia es poco vivenciada, es necesario resaltar que algunos docentes y director mencionan que hay estudiantes que tienen escasa</p>
Docentes		<p>La autonomía para tomar decisiones, en la mayoría de los casos se debe hacer un gran esfuerzo por parte del docente para fomentar la autodeterminación para aprender.</p> <p>Los jóvenes no expresan las emociones se quedan con ellas son bastante callados.</p>	

		<p>Falta de interés y depresión. Quizá la expresión emocional, hay alumnos que no expresan sus emociones, no se los cuentan a sus padres ni a los maestros lo que están sintiendo en ese momento. Responsabilidad académica. En algunos lo cognoscitivo y la integración que poco a poco logró relevancia.</p>	<p>conciencia emocional, no tienen autonomía para tomar decisiones, presentar desinterés y expresión emocional, mientras que los estudiantes mencionan que algunos alumnos respetan a otros compañeros y otros que generan bullying y discriminación. La autoconciencia de los estudiantes debe permitirle respetar a los demás y ser asertivo en la situación, por lo que debe fortalecerse la comunicación asertiva.</p>
Estudiantes	<p>El estudiante hace que se valore el respeto, la buena educación, la confianza y el manejo de estrés. Es bueno ir conociendo ciertas situaciones nuevas. Las emociones son variadas. Hay amistades que les motivan y les ayudan a superarse. Influye mucho ya que dependiendo del estado de ánimo pueden hacerse actividades y la clase más alegre, bonita y dinámica. Se desarrollan bien conviviendo con los demás compañeros. Depende como ande el estudiante de sus emociones, así las expresa en la escuela. Hay quienes son muy alegres y positivos. Depende de los diferentes estados de ánimos de las personas, a veces neutral, en otras alegres o tristes, me parece que eso es normal entre todos. Hay días que se siente aburrido y otros muy alegres, el ambiente en la escuela se siente mejor. La mayoría de los estudiantes se ven empeñados en sus estudios.</p>	<p>Digamos que bien y mal porque algunos alumnos respetan a otros y hay otros que generan bullying y discriminación. Hay estudiantes que se dejan influenciar por los más haraganes y no le dan importancia al estudio.</p>	

	Hay cambios de humor que generan alegría o tristeza.		
--	--	--	--

CUADRO 8

Objetivo: Describir el componente de la inteligencia intrapersonal en beneficio de la cultura de paz de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Variable: Inteligencia intrapersonal.

Subcategoría: Competencias de autogestión

Atributo: Adaptabilidad

Pregunta 5: ¿Qué mecanismos de verificación desarrolla la institución educativa para darle seguimiento al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes?

Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil de competencia de los estudiantes
Director	La observación de conducta en la reunión de los maestros en pequeños grupos para sacar conclusiones de un período de un trimestre sobre las conductas y el registro anecdótico en los respectivos expedientes de los estudiantes.	No hemos diseñado un plan todavía en donde se puedan ver otro tipo de estrategias e instrumentos a utilizar.	La competencia de autogestión es entendida por el director, docentes y estudiantes como autocontrol y desempeño socioemocional. Basado en el indicador expuesta en el marco teórico, coincide ya que este se define como una de las competencias del autoliderazgo consciente, que nos permite ser los propios gestores de nuestro proyecto de vida. Entrenarse para afrontar emociones desfavorables o negativas y estimularnos con emociones positivas son la clave para la construcción de nuestro bienestar (Filippi, 2016, párr. 12). Como parte de las habilidades socioemocionales de los estudiantes se puede decir que la
Docentes	Por medio de las autoevaluaciones que vinieron adjuntas a las guías de trabajo, las que valoraban el desempeño socioemocional de los estudiantes. Con los niños se hacía por medio de la observación, la forma de actuar de cada niño y joven de tercer ciclo. Después del desarrollo de la guía socioemocional se brindaba una evaluación Y también por medio de la observación. Observación para poder detectar algún problema y el seguimiento de darle atención		

	<p>personalizada algunos casos donde se detectan algunos problemas. Por medio de observación, rúbrica, autoevaluación y coevaluación. A través de sus resultados académicos, su asistencia, autocontrol, integración familiar y compromiso de su responsable.</p>		<p>competencia de autogestión es poco vivenciada, es necesario resaltar que el director manifiesta que no han diseñado un plan donde se puedan ver otro tipo de estrategias e instrumentos a utilizar para detectar dicha competencia. Los docentes manifiestan que la competencia intrapersonal la desarrollan por medio de autoevaluaciones que valoran el desempeño socioemocional de los estudiantes. Es importante que el complejo educativo cuente con un plan estratégico que verifique y desarrolle las competencias socioemocionales de los estudiantes.</p>
--	---	--	---

CUADRO 9

<p align="center">CUADRO 9</p>			
<p>Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.</p>			
<p>Categoría: Programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.</p>			
<p>Subcategoría: Aprendizaje socioemocional.</p>			
<p>Atributo: Competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo a bachillerato.</p>			
<p>Pregunta 3: ¿Qué resultados han obtenido en términos de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato?</p>			
Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil de competencia de los estudiantes
<p>Director</p>	<p>Un cambio de actitud de comportamiento por parte de quienes han estado en el proceso.</p>	<p>Sí hemos visto algunos casos, por ejemplo: una niña que se ha visto en el encierro, pero también se debe a otros factores aparte de</p>	<p>Las competencias socioemocionales son entendidas por el director, docentes y estudiantes como respeto, sana convivencia,</p>

	<p>No hemos visto estudiantes que muestren conductas disruptivas agresivas, conductas desviadas, sino que, al contrario, lo que hemos visto por el hecho de que han llegado un 85% de estudiantes a la escuela, la mayoría con total agrado.</p> <p>Se ve aquella alegría de aceptación por estar en la institución.</p> <p>Se creará una propuesta metodológica institucional que permita de manera transversal y de forma prioritaria que todos los maestros estemos en sintonía con el tema.</p>	<p>la pandemia, sino porque la madre se fue al extranjero, entonces como que son factores ya más ajenos a la escuela, propios del entorno del estudiante, pero que trastocan el tema del rendimiento académico, la asistencia, la permanencia y el rendimiento académico.</p> <p>La frustración más grande se pueda dar en otros componentes que tiene que ver con el hecho de los estudiantes que no han llegado a clases y otros porque están trabajando en el caso de tercer ciclo y de bachillerato. Han estado como mediando sus procesos de trabajar y estudiar, algunos lo han logrado y otros no han podido, se han visto más orientado a abandonar el trabajo o abandonar los estudios que es lo más crítico.</p>	<p>superación, resolución de problemas, confianza, salud mental, entre otros. Basado en el marco teórico coincide ya que este se define como las HSE pueden facilitar tanto la prevención de violencia como la protección y promoción de una cultura de paz (MINEDUCYT, 2018b). Se puede decir que las habilidades socioemocionales son vivenciadas a nivel intermedio, sin embargo, un docente menciona que en tercer ciclo a veces los alumnos no son muy expresivos con lo que escribían para desahogar sus emociones, el director expresa que hay estudiantes que no van a clases y otros que están trabajando, mientras que, los estudiantes mencionan que hay conductas inadecuadas. Se interpreta que muchos estudiantes tienen un perfil socioemocional significativo, sin embargo, es pertinente formar a todos los estudiantes con estas competencias para que tengan prosperidad y efectos durante todas las etapas del desarrollo y que contribuyan al éxito escolar, laboral, relacional y en el ejercicio de la ciudadanía (Jones & Doolittle, 2017).</p>
Docentes	<p>Las relaciones interpersonales se evidencia respeto y una sana convivencia.</p> <p>El respeto entre la relación docente-alumno, existe muy buena convivencia entre los alumnos y el cuerpo docente dentro de la institución.</p> <p>Se evidencia claramente el espíritu de servicio que los jóvenes aplicaron en sus actividades extracurriculares apoyando a los docentes en el huerto escolar y actividades de servicio en beneficio de la institución.</p>	<p>En el caso de tercer ciclo a veces los alumnos no son muy expresivos con lo que escribían para desahogar sus emociones.</p>	

	<p>Muchos jóvenes que se estaban alejando de sus estudios debido a la pandemia, a sus emociones negativas se logró que ellos recapacitaran y que vieran el estudio como algo positivo en el futuro.</p> <p>El grupo trató de superar aquellas emociones causadas por el encierro de la pandemia, poco a poco se superó el miedo, intolerancia, depresión, en efecto, su comportamiento mejoró.</p> <p>El resultado es positivo ya que en estos grados se enfoca bastante en pláticas con ellos, se les da la confianza para que puedan expresar los miedos, temores o dudas.</p> <p>Comunicación, cooperación, resolver problemas emocionales (Promotor de salud y su psicóloga de MINSAL).</p> <p>Se ha devuelto la confianza y la salud mental.</p> <p>Implementación de las relaciones interpersonales.</p> <p>Se obtuvo el compromiso de seguir sus estrategias.</p>		
Estudiantes	Hay que aprender a valorarnos unos con otros como primera regla para llevarnos bien.	A veces hay irrespeto por parte de niños/as y recíprocamente. Hay machismo.	

	<p>Hay que saber respetar a los compañeros y a los profesores. La conducta en esta escuela para mi es muy buena. Una buena conducta y practica de valores en la institución. ´ Se ve una conducta agradable dentro de la escuela. Cada estudiante debe ser respetuoso, si necesita algo pedirlo, unos demuestran más valores que otros. Los maestros modelan con la responsabilidad. La escuela es alegre, comprensiva, respetuosa y se usa mucho el dialogo.</p>	<p>Hay conductas inadecuadas como por ejemplo decir malas palabras o acciones incorrectas frente a los niños pequeños. Algunas niñas no se dan a respetar con los niños. Algunos se muestran rebeldes pues no aceptan los valores de la institución y otros muestran una conducta muy buena.</p>	
--	---	--	--

CUADRO 10

<p>Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán. Categoría: Programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales. Subcategoría: Marco normativo Indicador: Normas del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología para el desarrollo socioemocional de los estudiantes.</p>			
<p>Pregunta 1: ¿En qué grados y con que apoyos de recursos didácticos se está desarrollando el programa de competencias socioemocionales propuesta por el Ministerio de Educación?</p>			
<p>Informantes</p>	<p>Tendencias positivas</p>	<p>Tendencias negativas</p>	<p>Propuesta de programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.</p>

<p>Director</p>	<p>Todos los docentes se adentraron al proceso del programa de las competencias socioemocionales propuesto por el MINEDUCYT a través de las capacitaciones.</p> <p>Antes del programa brindado por el MINEDUCYT se nos brindó unos textos que venían estrategias metodológicas para que a criterio de los docentes fuesen como operativos ya dentro del aula en los momentos claves para poder trabajar el componente socioemocional.</p> <p>Se aplicaron algunas estrategias referidas a cantos, análisis reflexiones y algunas dinámicas generadoras de interiorización de expresión de sentimientos, emociones, inquietudes.</p>	<p>Hace falta mucho trabajo con el proceso de competencias socioemocionales de los estudiantes.</p>	<p>El marco normativo es entendido por el director, docentes y estudiantes como el programa de competencias socioemocionales propuesto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, actividades de canto, música y pintura, apoyo de recursos didácticos para el desarrollo de las competencias socioemocionales. La información es un complemento del Marco de habilidades socioemocionales que presenta el MINEDUCYT el cual busca obtener mejores resultados en diversas esferas y etapas de la vida, sin embargo, es necesario resaltar que el director manifiesta que hace falta mucho trabajo con el proceso de competencias socioemocionales de los estudiantes y los docentes expresan que debido al tiempo solo se brindaban pequeñas charlas o consejos.</p>
<p>Docentes</p>	<p>Se establecieron momentos en los cuales se trabajó el desarrollo de competencias socioemocionales por medio del canto, la música y la pintura, en la que los niños se expresan y evidenciaron el proceso formativo socioemocional. Cada una de las actividades realizadas por los estudiantes establecieron un fuerte vínculo de compañerismo y solidaridad entre sus compañeros, contribuyendo a ir integrando a los niños que por diversos motivos se habían rezagado en otras signaturas.</p> <p>Apoyo de recursos didácticos grabadora, televisión y DVD para el desarrollo de competencia socioemocional, por</p>	<p>Debido al tiempo y ellos pues venían dos veces por semana a la escuela no se lograba desarrollar las competencias socioemocionales y solo se brindaban pequeñas charlas o consejos.</p>	<p>Es pertinente crear estrategias para que los docentes tengan el tiempo justo para poder desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes, ya que contribuyen a que la persona se adapte a su medio para que establezca relaciones interpersonales más favorables, porque permite equilibrio emocional y</p>

	<p>ejemplo, música, vídeos, juegos donde utilizamos yeso, pintura de dedo, conos, rompecabezas.</p> <p>Hay actividades que solo se usa el material humano como es el caso de la lectura de cuentos, una canción, ya que si queremos dramatizar sería de usar disfraz o se puede hacer la improvisación con lo que se tenga a la mano.</p>		<p>genera estados de salud y bienestar (Pineda-Galán, 2012, p. 20).</p>
--	---	--	---

CUADRO 11

<p>Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.</p>			
<p>Variable: Programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.</p>			
<p>Subcategoría: Aprendizaje socioemocional.</p>			
<p>Pregunta 9: ¿Qué cambios debería implementar la institución para desarrollar las competencias socioemocionales de sus estudiantes?</p>			
Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Propuesta de programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.
<p>Director</p>	<p>Tener una base diagnóstica y una caracterización que permita visibilizar en todos los niveles educativos cuáles son las falencias que se tienen en el área socioemocional, aquellas que se deben fortalecer.</p> <p>Detectar que maestros ya fueron capacitados en el área socioemocional.</p> <p>Crear un programa interno institucional que nos permita a todos estar a la vanguardia con este tema transversal de manera permanente para que el otro año los estudiantes se vean atendidos</p>	<p>No se evidencian.</p>	<p>Para una propuesta de programa el director expresa que se debe construir un diagnóstico, para determinar las prioridades de los estudiantes en el área socioemocional y los docentes sugieren implementar aulas de apoyo atendida por un psicólogo permanente, retomar la escuela de padres para el aprendizaje socioemocional desde el enfoque parental, capacitar a los profesores, trabajar la cultura y perfil del estudiante, entro otros. Se logra evidenciar que el complejo educativo necesita estrategias para desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes, pero debe haber interés por todos los docentes en ser capacitados para que todos cuenten</p>

	no solamente en el componente académico sino también desde sus afectos, emociones, explorar sus sentimientos y esto a la vez le sirve también al maestro para para explorarse a sí mismo.		con los conocimientos necesarios en el área y poder ponerlos en práctica con los estudiantes.
Docentes	<p>Aulas de apoyo.</p> <p>Psicólogo de manera permanente.</p> <p>Escuelas para padres.</p> <p>Capacitación de maestros en las áreas socioemocionales.</p> <p>Implementar charlas sobre las habilidades socioemocionales.</p> <p>Realizar actividades para que el alumno se le facilite socializar con sus compañeros y maestros.</p> <p>Debería haber más espacio para que los niños se expresen, por ejemplo: juegos, tal vez recreos dirigidos tomando pequeños grupos para desarrollarlos. También dedicar unos minutos para platicar con ellos.</p> <p>Recreos dirigidos y seccionados.</p> <p>Cambio a la resistencia de poder que le cuesta comprometerse.</p> <p>Trabajar la cultura y el perfil del padre y alumno.</p> <p>Promover las relaciones interpersonales del profesor y padre de familia.</p>		

CUADRO 12

Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Variable: Programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Subcategoría: Aprendizaje socioemocional.

Pregunta 11: ¿Cuál es el perfil socioemocional de los estudiantes de tercer ciclo?

Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Propuesta de programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.
Director	Hablar de un perfil socioemocional de un joven adolescente es hablar de un perfil diverso, cambiante, variable y dinámico. El trabajo de grupo eso sí es bien notorio con aquellos que han llegado a la escuela, el compañerismo, la solidaridad	Hay estudiantes desmotivados. Otros casos el aislamiento de ser callados, de pocos amigos, reservado diríamos y otros casos podrían ser de niñas que vienen de lugares de hogares donde les vulneran sus derechos, hay maltrato, hay malas expresiones, hay burla y falta de apoyo por parte de las familias.	En un programa para el desarrollo socioemocional hay que tener diversos enfoques para atender los diversos perfiles de los adolescentes para que construyan un proyecto de vida. Se logra evidenciar un perfil intermedio. Hay estudiantes con un perfil solidario, amigable, empatía, alegría, respetuosos, serviciales, entre otros. Sin embargo, hay estudiantes desmotivados, aislamiento de ser callados, de pocos amigos, reservado y estudiantes que vienen de hogares donde les vulneran sus derechos, hay maltrato, malas expresiones, burla y falta de apoyo por parte de las familias.
Docentes		Los jóvenes de tercer ciclo son bastante callados para expresar sus emociones, en ocasiones sólo a sus amigos les cuentan sus emociones. Los alumnos de tercer ciclo por el hecho de haber entrado a la etapa de la adolescencia son tímidos y bastante callados, también participan muy poco. Durante el periodo de la pandemia se observó cambios muy drásticos en cuanto a la conducta, la parte académica con mucho desinterés generando conflictos y abandono escolar.	La pandemia del Covid19 ha afectado a algunos estudiantes de forma económica, social, familiar, entre otros. Esto provoca que muchos se encuentren con un perfil socioemocional deteriorado, por
Estudiantes	- Me parece bien. - Se nos permite expresar nuestros sentimientos y nuestra forma de pensar.	- Para mí es nuevo hablar de socioemocional un reto que debo aprender.	

	<p>Hay estudiantes que muestran mucha empatía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se muestra alegría y optimismo. - Hay estudiantes tranquilos y entregados al estudio. <p>Unos alegres, respetuosos, amigables y serviciales, todos son amables y respetuosos.</p>	<p>- A veces el estudiante pierde el enfoque y su objetivo en la escuela.</p> <p>Algunos no le dan importancia al estudio y otros se esfuerzan.</p> <p>Un poco inseguros, con miedo, ansiedad y otros no se aceptan como son.</p> <p>Hay estudiantes enojados, con mala actitud y otros con conductas difíciles de entender.</p>	<p>tanto, la institución debe identificar a estos estudiantes y tenerlos en tratamientos psicológicos, y así poder desarrollar el perfil socioemocional de cada uno de los estudiantes.</p>
--	---	--	---

CUADRO 13			
<p>Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.</p>			
<p>Variable: Programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.</p>			
<p>Subcategoría: Aprendizaje socioemocional.</p>			
<p>Pregunta 12: ¿Cuál es el perfil socioemocional de los estudiantes de bachillerato?</p>			
Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil socioemocional de los estudiantes de bachillerato.
<p>Director</p>	<p>Hay una plenitud de emociones, de sentimientos más evidenciados y hay un lazo de solidaridad más marcado.</p> <p>Hay jóvenes que tienen ese deseo de liderar sus procesos, explorar, exteriorizar, ser protagonistas, acompañar a otros quienes tienen el perfil de dejarse guiar, orientarse, trabajar en equipo, tomar acuerdos y asumir responsabilidades.</p>	<p>Hay más direccionalidad al reunirse niños con niños y señoritas con señoritas, sin embargo, se busca que ellos puedan como compartir entre iguales sin distinguir el género.</p>	<p>El aprendizaje socioemocional en el nivel de bachillerato es entendido por el director, docentes y estudiantes como: liderazgo, orientación, trabajo en equipo, tomar acuerdos y asumir responsabilidades, motivación, sentimientos, participación, etc. Basado en el marco teórico coincide según Morales (2015) expresa que La educación socioemocional es una rama de la educación que ha venido tomando fuerza de acuerdo con las necesidades de la sociedad actual,</p>
<p>Profesores</p>	<p>Perfil del estudiante tiene las siguientes características: sentido de pertenencia, respetuoso, solidario, participativo y espíritu de servicio.</p> <p>Los alumnos de bachillerato ya la mayoría tienen un mayor grado de madurez, algunos</p>	<p>La pandemia trajo muchas dificultades ya que las modalidades propuestas por el Ministerio de Educación trajeron dificultad ya que el estudiante quedó en un ambiente cómodo, no se esforzaba en sus áreas académicas. los padres no</p>	

	ya tienen sus metas definidas, por lo que son más participativos y se involucran más en las actividades tanto curriculares como extracurriculares.	los apoyaban y las exigencias siempre estaban y ellos lo tomaron de forma fácil olvidando sus obligaciones. la dificultad más grande fue el desinterés por su futuro.	en medio de un contexto en el cual los estudiantes están expuestos a múltiples situaciones y requieren habilidades y competencias en el campo emocional. Según las respuestas de los entrevistados de lo que entienden de aprendizaje socioemocional, se refleja que existe a nivel intermedio. Es necesario resaltar que el director menciona que hay plenitud de emociones y lazos de direccionalidad, los docentes expresan que la pandemia del Covid19 trajo dificultades y los estudiantes quedaron en un ambiente cómodo y no se esforzaban en las actividades académicas, mientras que los estudiantes expresan que existen compañeros enojados y aburridos. La pandemia del Covid19 ha sido una crisis mundial afectando todas las dimensiones socioemocionales, desestabilizando a las familias y generando estrés en los estudiantes y docentes, lo que provocaba en algunos acomodamiento, enojo, aburrimientos entre otros sentimientos negativos.
Estudiantes	Se miran muy entusiasmados, motivados a seguir adelante. Diversos: alegres, sentimentales, enojados, aburridos, cariñosos y comprensivos Son líderes y capaces de hacer lo que ellos se les asigne.	Enojados y aburridos.	

CUADRO 14

Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Variable: Prevención de la violencia

Subcategoría: Reducción del índice de tolerancia social a la violencia

Pregunta 4: ¿Cómo se visualizan las relaciones interpersonales de los estudiantes a partir del programa de competencias socioemocionales?

Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Perfil socioemocional de los estudiantes de bachillerato.
Director	<p>Tenemos una escuela con un ambiente bastante armónico y no estoy diciendo que sea el paraíso, pero la verdad es un ambiente bastante respetuoso, responsable y ordenado.</p> <p>A partir de la pandemia logramos que los estudiantes se sintieran nuevamente bien en casa y que se vieran ellos compartir y reírse, pero respetando siempre las normas de bioseguridad y se ha logrado bastante siempre tener este lazo de solidaridad entre ellos y de empatía, pues visualizamos a simple vista que todo ha estado bien.</p>	<p>Con la pandemia el efecto es de frustración y de falta de expectativa sobre qué es lo que va a pasar con muchos estudiantes que les ha generado miedo, tristeza, frustración y no sé qué otras características.</p>	<p>La prevención de la violencia es entendida por el director, docentes y estudiantes como ambiente armónico, respetuoso y ordenado, respeto, cultura y madurez. Basado en el marco teórico coincide ya que, en el año 2017, se lanzó el “Plan de Prevención y Protección Escolar” que debía ser desarrollado en todas las instituciones educativas públicas del país, contando con la participación de la PNC y la Fuerza Armada, con el fin de construir un ambiente de tranquilidad para el pleno desarrollo de las comunidades educativas, ampliando una cultura de paz. El objetivo de este plan es el fortalecimiento de medidas de prevención de violencia con ayuda de personal de seguridad pública. Se puede decir que la prevención de violencia es vivenciada, sin</p>
Docentes	<p>Las relaciones interpersonales entre los estudiantes se visualizan por medio del respeto del compañerismo y el trabajo colaborativo.</p> <p>Se observó un notable respeto de estudiante a estudiante y la participación de aquellos alumnos que en otras áreas no sobresalen.</p> <p>Expresan sus emociones entre el grupo, la relación fue más fluida y ya no con miedo.</p>		

	<p>Fue una lucha constante al inicio ya que no querían socializar, pero en el transcurso de los días fue mejorando.</p> <p>Bien ya que crece el nivel de confianza entre ellos, se conocen mejor y comparten. Muy buena ya que ellos y ellas siempre se apoyan en cuanto a la resolución de problemas.</p> <p>Se visualiza en el respeto y la cultura, el compromiso con la institución, respetando los procesos académicos y se adoptaron a las medidas de bioseguridad.</p>		<p>embargo, el director expresa que la pandemia ha dado un efecto de frustración y falta de expectativa sobre qué es lo que va a pasar con muchos estudiantes, les ha generado miedo, tristeza, frustración y no sé qué otras características.</p>
Estudiantes	<p>Se reúnen y dialogan.</p> <p>Con mucha madurez para enfrentar los problemas que pasan.</p> <p>Casi no se dan problemas pues todos sabemos que debemos respetar y cuando surgen problemas pequeños se habla con paciencia y tranquilidad.</p> <p>Se entablan ideas para ponerse de acuerdo.</p> <p>Debe haber respeto entre estudiantes y maestros y evitar los malentendidos.</p> <p>Se debe evitar malentendidos y la discriminación.</p>	<p>Desde el tiempo que tengo de estudios no conozco ningún caso o que haya sucedido un problema dentro de la escuela.</p> <p>Hay estudiantes que tienen conflictos ya que discuten por cosas innecesarias, debe haber buena comunicación entre todos.</p>	

CUADRO 15

Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Categoría: Prevención de la violencia

Subcategoría: Número de acciones de capacitación que realiza la escuela

Pregunta 2: ¿Cómo institución ha implementado alguna estrategia para que los docentes ejecuten el programa socioemocional de los estudiantes?			
Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Propuesta de programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.
Director	Se planteó la estrategia de que los maestros todos tomarán en cuenta los cursos en línea que se estaban dando por parte del Ministerio de Educación para el desarrollo de competencias socioemocionales.	No se ha implementado así a cabalidad ninguna más. Se estableció dedicar un tiempo sugerido en cada una de las jornadas y de manera semanal para poder desarrollar las estrategias emocionales de manera dosificada en un tiempo prudente y clave para poder detectar problemas de poder como compartir o que los estudiantes sacarán a flote algunas situaciones de frustración, disgusto, expectativas, etc. Sin embargo, no se ejecutó. 4 maestros de 14 no obtuvieron la certificación de competencias socioemocionales.	Apoyo psicológico, socializar las habilidades socioemocionales e implementación de actividades para evitar la violencia, sino como una meta en sí misma junto con la cultura de paz. Se puede decir que la prevención de la violencia es vivenciada, sin embargo, el director expresa que, de 14 docentes, 4 no obtuvieron la certificación de habilidades socioemocionales. El complejo educativo debe ejecutar un plan donde todos los docentes estén interesados en capacitarse en el tema de las competencias socioemocionales, ya que esto ayudaría que en todas las aulas tendrían a una persona cualificada que sea capaz de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes.
Docentes	El apoyo de una psicóloga que visitó periódicamente la institución para tratar cosas referidas por los docentes. El apoyo de una psicóloga que visitó periódicamente la institución para tratar cosas referidas por los docentes. Dieron charlas y nos proporcionaron libros sobre las habilidades socioemocionales las cuales se desarrollaron entre 2 o 3 semanas. En lo cual en los niños se realizaban juegos y se cantaba.		

	<p>Como institución la estrategia que se usó fue socializar el libro socio emocional que entregó el Ministerio de Educación, venían aproximadamente 10 jornadas para desarrollar con los alumnos.</p> <p>Se brinda material bibliográfico al inicio del año cuando los alumnos iniciaron de manera semipresencial siempre se nos dio un apoyo para la forma de como iniciar con los alumnos y el Ministerio de Educación brinda la guía socioemocional para desarrollar.</p> <p>Por medio del comité social se implementan actividades donde el docente Puede cuidar sus emociones. Reuniones donde se habla lo enfocado al desarrollo de las actividades institucionales.</p> <p>Mediante estrategias socioemocionales o realizando eventos de integración familiar.</p> <p>Promoviendo la comunicación permanente por medio de las redes.</p> <p>Dando a conocer los retos y desafíos ante la pandemia.</p> <p>Desarrollando programas cívicos culturales.</p>		
--	--	--	--

CUADRO 16

Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Variable: Cultura de paz.

Subcategoría: Promover los valores de respeto.

Pregunta 8: ¿Qué actividades lleva a cabo la dirección para promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes?

Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Propuesta de programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.
Director	<p>El poder estar atentos a los lineamientos que el Ministerio de Educación brinda para poder trabajar ese componente con los maestros, entonces las reuniones y los acuerdos tomados con los diferentes comités de maestros han permitido primero tener en cuenta esa parte importante a realizar. En otro punto la dirección siempre se ha enfocado al tema de la convivencia y se ha logrado fortalecer. lo hemos vuelto a realizar a través del arte y el deporte; en menor escala en el arte a través de las expresiones artísticas como el teatro, la pintura y la danza.</p> <p>También se han realizado actividades de gastronomía y algunos encuentros deportivos con jóvenes de otras comunidades aledañas</p>	No fueron expresadas.	Promover los valores de respeto es entendido por el director, docentes y estudiantes como actividades artísticas, gastronómicas y culturales, charlas con psicólogos, pintura, orientación al rescate del medio ambiente, encuentros deportivos, etc. Basado en el marco teórico coincide empleando las palabras de Campang (2018) expresa que los valores sociales deben ser incorporados dentro de la vida cotidiana, de todos los miembros de la sociedad, priorizando las virtudes del buen vivir, por ejemplo: la amistad, la solidaridad, la justicia, la humildad, la sinceridad, la libertad, el servicio, la bondad y otras que pueden darnos una mejor convivencia con nuestros semejantes. Según las respuestas de los entrevistados se evidencia que el complejo educativo promueve valores de respeto a nivel alto, es necesario resaltar que el director, docentes y estudiantes manifiestan que se ha enfocado el tema de la convivencia, el arte, eventos artísticos, pintura y el deporte; en menor escala en el arte a través de las expresiones artísticas como el teatro, la pintura y la danza. Todas las actividades que el complejo educativo ejecuta desde la dirección están siendo bien ejecutadas, ya que una gran parte de los estudiantes son participes y lo hacen con mucho entusiasmo, sin embargo, hay que tener bien identificados a los estudiantes que no lo hacen para ver que es lo que les afecta o que es lo que les gusta
Docentes	<p>La dirección toma la iniciativa por medio de actividades tales como eventos artísticos. Con los jóvenes de tercer ciclo se hacían o daban charlas con la participación de psicóloga y la promotora de salud. Se llevan a cabo algunos talleres como el de teatro, pintura y baile.</p> <p>Actividades cómo: culturales, convivios, cívica, pintura y orientación al rescate del medio ambiente.</p>	Sería bueno realizar actividades donde se relacionan por ciclo ya que por motivos de la pandemia no se hace.	

Estudiantes	No ha habido ningún cambio que no me haya gustado. Todo fluye bien, no hay cambios. Todo el tiempo hemos estado de acuerdo con la institución. A mí me ha parecido bien todos los cambios que ha hecho la institución.	A veces los maestros cambian el horario y no nos gusta, a veces hasta han cambiado su forma de ser. Percibo que hay más trabajo que antes.	para que ellos también sean parte de las actividades y se sientan incluidos.
-------------	---	---	--

CUADRO 17

Objetivo: Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Variable: Cultura de paz.

Subcategoría: Resolución de conflictos por medio del dialogo

Pregunta 10: ¿Cómo se resuelven los conflictos en la escuela?

Informantes	Tendencias positivas	Tendencias negativas	Propuesta de programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales.
Director	Existe un reglamento disciplinario y un manual de convivencia institucional que respalda el tema preventivo de conductas inadecuadas y obviamente también que respalda el tema de los correctivos cuando alguien ha hecho algo que no es adecuado. La función del subdirector que lo ampara la ley respecto a estos casos para dar seguimiento, monitoreo y obviamente el acompañamiento que la dirección y los equipos de docentes puedan dar en diversas situaciones y circunstancias de casos bien particulares de conductas inadecuadas.	No fueron expresadas.	Resolución de conflictos por medio del dialogo es entendido por el director, docentes y estudiantes como reglamento disciplinario, Manual de convivencia institucional, dialogo preventivo. Basado en el marco teórico coincide, según Castro & Montañez (2002) expresan que las personas socialmente inteligentes pueden conectar fácilmente con los demás, son hábiles en leer sus reacciones y sus sentimientos y también pueden conducir, organizar

	<p>Se han llamado padres de familia en privado para tratar situaciones que se tienen que cambiar o mejorar de algunas conductas de estudiantes.</p> <p>También de coordinar bien con las familias el tema de la asistencia y la permanencia de los estudiantes.</p> <p>Se ha implementado el diálogo que tiene el maestro en el aula en la parte preventiva.</p> <p>El estudiante llega a la dirección o subdirección cuando ya los casos son extremos, cuando el maestro agotó todas las opciones de trabajo que de parte de él tiene que realizar para mediar un conflicto.</p>		<p>y resolver los conflictos que aparecen en cualquier interacción humana. Ellos son los líderes naturales, las personas que saben expresar los sentimientos colectivos latentes y articularlos para guiar. Se destaca que en el complejo educativo la resolución de conflictos por medio del dialogo es vivenciada, todos los entrevistados expresan aspectos positivos como: la existencia de reglamento disciplinario, manual de convivencia que respalda el tema preventivo de conductas inadecuadas, comunicación alumnos-docente o alumno-director, dialogo con el padre de familia, entre otros. Sin embargo, un estudiante expresó un aspecto negativo y menciona que en algunos casos los regañan o los ignoran. Los conflictos se resuelven por medio de la comunicación entre los involucrados mediado por los docentes, director y padres de familia, en el marco del Manual de Convivencia, entre más expresen sus emociones los estudiantes menos conflictos se generarán.</p>
Docentes	<p>Por medio de la comunicación.</p> <p>Se resuelven a través de la comunicación con el maestro y director.</p> <p>Como en todo lugar los conflictos se resuelven dialogando con las partes involucradas.</p> <p>Por medio del diálogo y encontrar las causas generadas para resolver los problemas.</p>		
Estudiantes	<p>Le llaman la atención varias veces y si es grave llaman a su responsable para que su hijo mejore su conducta.</p> <p>Lo primero es llevarlo a la dirección y ahí se resuelve todo.</p> <p>Lo sancionan con correctivos o solucionan hablando con los maestros.</p> <p>Aplicando el reglamento disciplinario dependiendo que tan grave sea la falta.</p> <p>Se levanta un acta para justificar su comportamiento.</p>	Algunos casos los regañan o los ignoran	

	<p>Como no he visto muchos casos me imagino que lo llevan a la dirección y hablan con sus responsables.</p> <p>Les dan una charla y los orientan y les levantan ficha en el expediente.</p> <p>Se resuelve en privado citando a los padres de familia.</p> <p>Se llega a acuerdos para solucionar el problema.</p> <p>Tratan de buscar una solución efectiva favorable para todos.</p>		
--	--	--	--

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

5.1 Conclusiones

Las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato son las áreas afectivas como el dominio intrapersonal para la gestión emocional y por otra parte el dominio interpersonal que consiste en el relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad con formas de actuar de manera social y personal de manera resolutiva en diversos contextos y situaciones que se le presenta en la escuela (MINEDUCYT, 2017).

Según la investigación realizada desde el enfoque cualitativo, acerca del perfil de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán; con el fin de determinar el desarrollo socioemocional para construir una propuesta de mejora del perfil socioemocional de los estudiantes, encontró los siguientes hallazgos:

La investigación tuvo como objetivo específico identificar el componente e inteligencia interpersonal que contribuya a prevenir la violencia de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán”; en los cuadros del 1 al 5 del análisis de la categoría “**Competencia interpersonal**” los informantes expresan que la mayoría de los estudiantes son empáticos, lo cual ayuda a mejorar el ambiente educativo y el perfil del estudiantado, además de mantener la armónica convivencia entre los estudiantes, propiciar el desarrollo de las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto y actitudes pro-sociales, asertividad en la toma de decisiones.

Según los hallazgos encontrados se concluye que, en la competencia interpersonal, los estudiantes tienen habilidades de relaciones interpersonales que colabora a generar un ambiente educativo adecuado.

En la subcategoría “competencia de relacionamiento” según lo expresado por los entrevistados se concluye que algunos estudiantes se respetan entre sí, sin

embargo, existe envidia, discriminación, bullying; lo cual puede provocar que el estudiantado se sienta rechazado y con autoestima baja. Por otra parte, los estudiantes se muestran muy colaborares en las actividades curriculares y extracurriculares que presenta la institución, por lo que el nivel de identidad se acrecienta y esto provoca que se sientan importantes lo que es fundamental para su proceso educativo, por lo que se concluye que existe esta subcategoría a nivel intermedio. La competencia relacional hace referencias a las estrategias que regulan de forma interactiva la comunicación, en función de la situación de la intención y de los roles de los interlocutores, en que la comunicación sea la base sobre la que se asiente la acogida de la toda persona y, en especial, de la que se encuentra en una situación de necesidad, especial, de cuidado relacional. Si los estudiantes se conducen de esta forma estaremos dotados y cualificados para ser competentes hablando y así establecer la relación de ayuda (Ros, 2016).

En la competencia de conciencia social según lo expresado por los entrevistados se concluye que los estudiantes brindan apoyo moral, ayudan a solucionar problemas de sus semejantes, comprensivos, solidarios y odian las injusticias, sin embargo, existen estudiantes que son burlistas, orgullosos e indiferentes, por lo que se concluye que existe esta competencia a nivel intermedio. De acuerdo con Campang (2018) distinguir entre lo bueno y lo malo, nos opone a la corrupción, a decir mentiras, al egoísmo, envidia y a los vicios desarmadores de las buenas costumbres, del supremo bien de los seres humanos.

En relación con el segundo objetivo “Describir el componente de la inteligencia intrapersonal en beneficio de la cultura de paz de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán”. La competencia intrapersonal es aquella que se refiere a la autocomprensión, el acceso a la propia vida emocional, a la gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones de estas emociones y, finalmente, ponerles nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1983, 1987). En los cuadros del 6 al 8 el análisis de la categoría “**Competencia intrapersonal**”, los informantes expresan que afrontan

las emociones negativas y la autorregulación, a veces se invisibiliza porque no tienen la forma de cómo pueden decirle a sus padres y madres, familias y maestros; aquello que les causa temor y disgusto, entonces la parte de la expresión es muy importante y esto va integrado a lo que no se ha fortalecido del todo, por ejemplo la autonomía personal, lo cual ayuda a fortalecer las competencias de los estudiantes en lo académico y personal.

En relación con la competencia intrapersonal se concluye que a los estudiantes les falta expresar sus emociones y sentimientos dentro de sí mismos porque no tienen las habilidades sociales de comunicarse con sus padres, maestros, compañeros, entre otros. También se concluye que los estudiantes tienen motivación para finalizar la educación media y son capaces de autorregular sus estados emocionales y recuperar el esfuerzo de cualquier contratiempo surgido.

Se lograron establecer los siguientes hallazgos; en la subcategoría de “Automotivación”, los estudiantes presentan respeto hacia sí mismos, autoestima enfocada hacia la superación personal lo cual conlleva a tener conductas deseables en el complejo educativo, motivaciones para cumplir sus metas, autocuidado, sin embargo, algunos no tienen confianza en sí mismos, lo cual conlleva a envidiar, criticar y humillar a los demás, por lo que se determina que la competencia de automotivación existe a nivel intermedio. La automotivación es un proceso psicológico que comprende la habilidad de dirigir nuestros estados emocionales hacia una meta u objetivo determinado, siempre con un foco positivo y con mucha energía. La motivación se puede recuperar más fácilmente de contratiempos de la vida, encontrar soluciones rápidamente y volver hacia nuestras metas, siendo más persistentes y enfáticos (Goleman, 2001).

Al analizar la subcategoría de competencia de autoconciencia, se concluye que a los estudiantes les cuesta poder expresar o tener la capacidad de decir, de exteriorizar lo que sienten y lo que piensan. No afrontan sus emociones negativas, la autorregulación a veces se invisibiliza por no expresarlo, determinando que la competencia de autoconciencia existe en nivel bajo porque muchos estudiantes no tienen la capacidad de expresar sus emociones para lograr fortalecer la

autoconciencia; que se define como tener la habilidad de reconocer y entender las emociones propias y el estado de ánimo (Filippi, 2016).

En la siguiente subcategoría competencia de autogestión, se concluye que no es vivenciada ya que no existe una estrategia por parte del complejo educativo para poder detectarlas en los estudiantes. Filippi (2016) menciona que una de las competencias del autoliderazgo consciente, que nos permite ser los propios gestores de nuestro proyecto de vida. Entrenarse para afrontar emociones desfavorables o negativas y estimularnos con emociones positivas, son la clave para la construcción de nuestro bienestar.

En relación al tercer objetivo específico Diseñar un programa de promoción destinado al desarrollo de las competencias socioemocionales para prevenir la violencia y fomento de la cultura de paz de los estudiantes del tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán se determinó que se debe construir un diagnóstico, para determinar las prioridades de los estudiantes en el área socioemocional, se determina la necesidad de contar con aulas de apoyo atendida por un psicólogo de tiempo completo para que retomen el área emocional con los estudiantes, padres y docentes para desarrollar las competencias socioemocionales.

Finalmente, el trabajo de investigación se concluye que tener un programa de educación socioemocional es fundamental en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños, les ayuda a conocerse mejor, pero también a entender a los demás y a su propio entorno; es un complemento necesario a las capacidades cognitivas; influyen en el sentido de que facilitan la atención y permiten pensamientos creativos, necesarios para perfeccionar la lógica y la racionalidad.

5.2. Propuesta de mejora

Universidad Pedagógica de El Salvador

Dr. Luis Alonso Aparicio



Vicerrectoría Académica

Dirección de Posgrados y Extensión

Maestría en Administración de la Educación

Nombre de la propuesta:

Siento luego aprendo un modelo de intervención en educación emocional para estudiantes de tercer ciclo y bachillerato.

Institución Beneficiaria:

Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

PROPUESTA DE MEJORA:

SIENTO LUEGO APRENDO: UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE TERCER CICLO Y BACHILLERATO

1.- RESPONSABLES

Director y docentes.

2.- BENEFICIARIOS

Estudiantes.

3.- RECURSOS Y ESPACIOS

El director será el responsable de abrir los espacios y proveer los recursos para la formación de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato.

4.- DESCRIPCIÓN

El siguiente programa consiste en proporcionar una serie de actividades y dinámicas para fortalecer el perfil socioemocional de los estudiantes y de esta manera construir un ambiente educativo, cooperativo, armónico, justo, en paz, donde se fomente la solidaridad, erradicando el individualismo. Las competencias socioemocionales que se han trabajado es la intrapersonal e interpersonal y ambas se complementan para el desarrollo socioemocional adecuando de los estudiantes; es por ello que se presenta una propuesta de diseño de actividades que los docentes pueden utilizar para desarrollarlas, adaptarlas y mejorarlas al diseño del complejo educativo.

5.- JUSTIFICACIÓN.

Un buen punto de partida para considerar la importancia del trabajo en la escuela de los aspectos socioemocionales es el llamado Informe Delors, sobre la educación para el siglo XXI, "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996). En su introducción indica que la educación constituye un instrumento indispensable

para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Aprender a convivir y trabajar juntos es uno de los retos de la educación del siglo XXI. El propio informe afirma que la educación socioemocional es un complemento indispensable al desarrollo cognitivo, una herramienta fundamental de prevención y preparación para la vida y eje vertebrador para la convivencia. Estrechamente vinculada a la salud mental y a la calidad de vida, la educación emocional emerge como un aspecto imprescindible para afrontar los profundos cambios estructurales y sociales que se producen. Repensar la educación desde estos parámetros es una utopía necesaria. Estas palabras fundamentan la necesaria incorporación de la Educación emocional a nuestras aulas por los siguientes motivos:

- a) La valoración por parte de los educadores y de la sociedad en general de la importancia de la inteligencia emocional.
- b) Las competencias socioemocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de preparación para la vida y por tanto incumben a la práctica educativa.
- c) Los medios de comunicación transmiten contenidos con una elevada carga emocional que el receptor debe aprender a procesar.
- d) Es necesario aprender a regular las emociones para prevenir comportamientos de riesgo (adicciones, depresión, violencia, etc.).

6.- OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Acompañar los procesos de aprendizaje a través del desarrollo de habilidades emocionales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aprender a convivir, mejorando las relaciones interpersonales y por tanto la convivencia escolar.
- Aprender a ser mejor persona con actitudes positivas ante las experiencias cotidianas.

- Prevenir la depresión, ansiedad, bulimia, anorexia y las adicciones.

7.- EJES ESTRATÉGICOS

1. Fortalecer las competencias intrapersonales (Autogestión y autoconciencia).
2. Fortalecer las competencias interpersonales (Relacionamiento y conciencia social).

8.- PROPUESTA METODOLÓGICA.

Siguiendo los postulados del constructivismo se propone un enfoque metodológico fundamentalmente activo y vivencial, que permita la construcción de aprendizajes significativos y funcionales. Para ello se plantea diversas sesiones de trabajo y actividades.

9.- MODELO DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR CON LAS Y LOS ESTUDIANTES.

Según Peruana & ICA (2009) proponen las actividades con enfoque lúdico que pueden adaptarse y ser pertinente para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Antes del desarrollo de las sesiones, es importante que se tengan claras las dificultades que presentan los estudiantes, sus características y necesidades, para hacer una adecuada selección de las sesiones o una adecuación pertinente y para que sean de real utilidad en el proceso de recuperación. Cada sesión está pensada para ser desarrollada en un tiempo promedio de 45 minutos y posee una estructura básica que considera lo siguiente:

Presentación. Este momento tiene la finalidad de generar expectativa y motivación inicial en las y los estudiantes sobre el tema a trabajar. Puede incluir una presentación breve sobre el tema: ¿Qué buscamos con ella y por qué es importante? En esta parte se pueden usar herramientas o dispositivos de

mediación pedagógica como: dinámicas, cuentos, canciones, videos, títeres, testimonios, lecturas, preguntas, entre otros. Desarrollo En esta fase se busca que las y los participantes profundicen el diálogo y la reflexión acerca del tema. Pueden realizar alguna actividad para elaborar un producto (afiches, trípticos, historietas, pancartas, canciones, poemas, resúmenes, entre otros). Para ello, pueden utilizar estrategias como: trabajos grupales, preguntas dirigidas, y similares. Es importante que durante este momento estemos atentos a los sentimientos que van expresando las y los estudiantes frente a las actividades planteadas y a las interacciones que se presenten, con la finalidad de poder orientarlos. Cierre Aquí se resaltan las ideas centrales sobre el trabajo realizado. En algunos casos se propone realizar una evaluación acerca de: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les interesó? ¿Qué aprendieron? ¿Para qué les va a servir?, etc. Esta evaluación permitirá a las y los estudiantes ser conscientes del proceso vivido y de las posibilidades que el aprendizaje realizado les ofrece.

Después de la hora de tutoría Se propone la generación de espacios de retroalimentación a lo largo de las semanas, para continuar reforzando las ideas trabajadas en la sesión. Asimismo, se busca promover cambios paulatinos de los pensamientos, percepciones y sentimientos. En algunos casos se propone a las y los estudiantes una acción concreta que se deriva de lo trabajado y que expresa una práctica o compromiso en su vida (con la familia, los amigos, etc.), siempre que esto sea posible.

Sesión de tutoría 1 “Me siento segura, o seguro, y aprendo a ser más independiente”

Participantes: Estudiantes de tercer ciclo y bachillerato.

Objetivos:

- Identificar a personas cercanas que les ofrecen seguridad y protección a los estudiantes.
- Identificar las actividades que son capaces de realizar solos los estudiantes, sin ayuda de otros.

Materiales:

- Carteles con los nombres: mamá, papá, hermano, amigo, árbol y león.
- Papelotes.
- Plumones.
- Una pequeña cartilla por cada estudiante.

Presentación (15 min.).

Se realiza la dinámica “Buscando ayuda en la selva”, donde participarán todos los y las estudiantes. Para desarrollar la dinámica, seis estudiantes representarán los siguientes papeles: mamá, papá, hermano, amigo, árbol y león. Todos, menos el león (quien permanece fuera del aula), se pondrán en el centro del espacio, separados unos de otros, y usando un cartel que los identifique. Los demás estudiantes pasearán libremente por la selva. De pronto, a indicación de la o el docente, aparecerá el león, y quienes estén sin cartel deberán buscar protección junto a aquella persona o elemento (mamá, papá, hermano, amigo o árbol) que sientan que les dará seguridad y los ayudará a salvarse. Nota: Es muy importante reflexionar antes si se considera que en clase puede haber alguna o algún estudiante que podría verse afectado por la actividad, dado que podrían sacar a flote problemas serios de aceptación o relaciones interpersonales que la tutora o el tutor deberá referir a una persona especializada (psicólogo o psiquiatra).

Desarrollo (25 min.).

Luego que los estudiantes se han ubicado donde se sienten más protegidos, se les pregunta:

- ¿Por qué acudieron a esa persona u elemento?
- ¿Cómo se sienten al lado de esa persona o elemento? ¿Por qué se sienten así?
- ¿En qué otras situaciones acudirían a aquella persona, o a aquel elemento?

A partir de las respuestas del grupo, el tutor o la tutora hace referencia a la seguridad que nos da la compañía de las personas que queremos y sabemos que nos van a proteger. Se sugiere destacar lo importante que es valorar a esas personas.

Tener presente que:

- Si algún estudiante no hubiera elegido una de las opciones presentadas, preguntarle por qué no lo hizo.
- Si la o el estudiante menciona a alguien con el que se siente protegido que no estaba dentro de las opciones, se le indica que faltó colocar esa opción y que está bien que la mencione. Se pueden incorporar figuras adicionales y repetir la actividad.
- Si expresa no tener a nadie que lo proteja, porque murió o se trasladó a otra ciudad o lugar, darle apoyo afectivo inmediato mediante un abrazo y palabras de afecto, indicando que sus docentes, compañeros y otras personas que lo quieren también lo pueden proteger. Seguidamente, se les pregunta: ¿Creen que siempre necesitarán ayuda de otros? Teniendo en cuenta las respuestas se explica que las personas necesitamos ayuda en ciertas ocasiones difíciles de nuestra vida, por ejemplo, en la situación que acabamos de presentar (situación de desastre), pero conforme nos desarrollamos y crecemos, hay actividades que podemos realizar solos, y situaciones que podemos enfrentar sin la ayuda de otras personas.

No obstante, siempre es importante conocer y tener en cuenta a quienes nos rodean. Luego, se les pide que se organicen en grupos de cinco y describan en un papelote:

- Situaciones en las que consideran que todavía necesitan ayuda y protección.
- Actividades que consideran que ya pueden hacer solos.

Finalmente, se revisan los papelógrafos de los grupos y se indica que siempre habrá situaciones en las que se requiera ayuda, pero, con el tiempo, pueden pasar a la siguiente columna, correspondiente a las actividades que se pueden realizar sin ayuda. Se recomienda compartir con mamá y papá los listados.

Cierre (5 min.)

Se refuerzan algunas ideas centrales:

- Es importante tener presente que las personas tenemos siempre alguien a quien le interesamos y que se preocupa por nosotros.
- Todos necesitamos, en ciertos momentos de nuestra vida, el apoyo y la protección de otros, en situaciones de desastres naturales o violencia.
- Todos necesitamos contar con personas que nos apoyen frente a ciertas situaciones.
- Todos tenemos la capacidad de lograr autonomía e independencia poco a poco; para eso es importante conocernos y saber qué somos capaces de hacer, de acuerdo con nuestra edad.

Después de la hora de tutoría

- Se le puede pedir a cada estudiante que haga un dibujo en el que aparezca realizando una acción luego de un desastre natural, apoyado por otros o cumpliendo una tarea sin ayuda.

- Se pide que muestren el dibujo a sus compañeras y compañeros y se comenta en el aula.

- Pedirles que en sus casas piensen en otras actividades que ahora realizan en compañía y con apoyo de su mamá, papá o algún pariente, y que quisieran aprender a realizar solos. - En la siguiente sesión se comenta lo encomendado en el aula.

Sesión de tutoría 2 “Reforzamos mensajes positivos”

Participantes: Estudiantes de Secundaria

Objetivos:

- Que las y los estudiantes refuercen pensamientos y sentimientos positivos.
- Que se sientan motivados a promover sentimientos positivos entre las personas de su entorno cercano.

Materiales:

- Papelógrafos.
- Plumones Nota: Tener en cuenta que los sentimientos negativos no surgen de la nada, sino de situaciones de la historia personal, familiar o de contextos sociales en los que se sufre una situación dramática o catastrófica. Por ende, se recomienda no utilizar esta dinámica en forma inmediata a un desastre, sino más adelante, en la fase de recuperación.

Presentación (5 min.).

La tutora o el tutor ingresa al aula con actitud alegre y entusiasta, y comenta a las y los estudiantes que ese día se siente muy bien. Describe su estado de ánimo diciendo, por ejemplo, que tiene ganas de cantar, de saludar a todos, de ayudar y abrazar a las personas (abrazo o dice palabras afectuosas a varios de sus estudiantes). Se debe seleccionar un día en que se tenga ese estado de ánimo en realidad, y se esté convencido de lo que va a hacer, de lo contrario, se trataría de una representación teatral. Se comenta al grupo que, a diferencia de hoy, otras veces no ha tenido ganas de hacer nada, sentía que todo le estaba saliendo mal y se sentía también muy mal. Por esa razón comenzó a tener pensamientos y expresiones como: “Me siento nervioso”, “tengo miedo”, “todo me saldrá mal”.

Desarrollo (30 min.).

Se pide a las y los estudiantes que identifiquen los pensamientos y sentimientos que tienen cuando pasan por momentos difíciles. Luego, se les anima a recordar cuáles son las expresiones de desánimo o miedo que dicen a sí mismos en esos momentos. Participan voluntariamente, y se van anotando las expresiones en la pizarra o en un papelote. Se les explica que es normal que a veces tengamos esos pensamientos, y es bueno poder reconocerlos y no asustarnos por ello. Es importante entender qué es lo que nos generó ese pensamiento: por ejemplo, el comentario de alguien o algo que no funcionó como se esperaba.

Se les menciona que si esos pensamientos vienen con frecuencia son negativos, porque nos quitan la motivación, nos generan más desánimo, nos hacen creer que realmente todo está mal y no nos ayudan a superar las situaciones difíciles. Divididos en grupos, se les pide que piensen en frases motivadoras y que las escriban en un papelote. Luego, van leyendo juntos cada una de las frases elaboradas. Los mismos grupos imaginan que una amiga o un amigo está pasando por una situación difícil y se siente triste y desanimado. Escriben una carta con la intención de darle apoyo para que salga adelante. Finalmente, un representante de cada grupo lee la carta.

Cierre: (10 min.).

A partir de lo trabajado, se refuerzan las siguientes ideas centrales: • Cuando nos demos cuenta de que estamos pronunciando frases desmotivadoras, tratar de mirar también lo positivo, lo que sí funciona, lo que sí nos sale bien, eso nos motiva y nos ayuda a buscar mejoras en nuestra vida. Se reconoce la importancia de trabajar ideas positivas, siempre y cuando vengan de la mano con otros procesos para la recuperación emocional. • Es importante aprender a mirar lo positivo en los demás, decir frases motivadoras a las personas con las que se rodean y buscar, también, que las personas con las que se relacionan expresen frases motivadoras.

Se refuerza la idea de que somos seres valiosos y tenemos capacidades para afrontar las situaciones que ocurren en nuestra vida. Para motivar a sus estudiantes puede decirles algunas frases motivadoras, por ejemplo: “Este momento difícil va a pasar y luego me sentiré muy bien” “Todos merecemos estar bien” “Yo tengo la capacidad para cambiar las cosas”, entre otras.

Después de la hora de tutoría Se recomienda dialogar con las y los estudiantes sobre situaciones que encuentran en la escuela, sobre cómo se sienten ante estas situaciones y cómo pueden ser más positivos. Es importante hacerles ver que es más fácil ser negativo, pero que las personas positivas, en general, son más felices.



10.-EVALUACIÓN.

Por las características de los contenidos de la educación socioemocional, los instrumentos más adecuados para la evaluación de los resultados del alumnado son:

- Observación directa y sistemática.
- Escalas de observación.
- Registros anecdóticos.

Anexos

Instrumento dirigido al director

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS ALONSO APARICIO  DIRECCIÓN DE POSGRADO Y EXTENSIÓN MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	
Desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.	
INSTRUMENTO Nº1 Dirigida al director	Guion de entrevista dirigida al director del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

I. GENERALIDADES:

SEXO: H M ESPECIALIDAD:

NOMBRE:

II. OBJETIVO:

Recolectar información sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato para generar una propuesta de mejora al Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

El instrumento tiene como finalidad obtener información de las competencias socioemocionales de los estudiantes para generar una propuesta del perfil socioemocional.



III. INDICACIONES:

- En la conversación podrá expresar su opinión de acuerdo con la realidad que se vivencia en la institución educativa.
 - Se agradece por su disposición y colaboración para el presente proceso.
 - Solicitamos su permiso para realizar la grabación.
-

1. ¿En qué grados y con que apoyos de recursos didácticos se está desarrollando el programa de competencias socioemocionales propuesta por el Ministerio de Educación?
2. ¿Cómo institución ha implementado alguna estrategia para que los docentes ejecuten el programa socioemocional de los estudiantes?
3. ¿Qué resultados han obtenido en términos de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato?
4. ¿Cómo se visualizan las relaciones interpersonales de los estudiantes a partir del programa de competencias socioemocionales?
5. ¿Qué mecanismos de verificación desarrolla la institución educativa para darle seguimiento al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes?
6. ¿Cuáles competencias socioemocionales se logran visualizar con mayor desarrollo en los estudiantes?
7. ¿Cuáles competencias socioemocionales se logran visualizar con menor desarrollo en los estudiantes?
8. ¿Qué actividades lleva a cabo la dirección para promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes?
9. ¿Qué cambios debería implementar la institución para desarrollar las competencias socioemocionales de sus estudiantes?
10. ¿Cómo se resuelven los conflictos en la escuela?
11. ¿Cuál es el perfil socioemocional de los estudiantes de tercer ciclo?
12. ¿Cuál es el perfil socioemocional de los estudiantes de bachillerato?
13. Cuando un estudiante tiene un problema ¿Cómo reaccionan sus compañeros?

14. Cuando algo le resulta injusto a un estudiante ¿Cómo el/ella exterioriza su sentir al respecto?
15. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes cuando un compañero tiene o presenta cualidades o habilidades diferentes a ellos?
16. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes cuando el docente les asigna un rol para el desarrollo de actividades institucionales?
17. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante una situación de crisis?

Instrumento dirigido al docente

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR  DR. LUIS ALONSO APARICIO  DIRECCIÓN DE POSGRADO Y EXTENSIÓN MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	
Desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.	
INSTRUMENTO Nº1 Dirigida al docente	Guion de entrevista para grupo focal dirigida a los docentes del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

I. GENERALIDADES:

SEXO: H M **EDAD:**

NOMBRE:

II. OBJETIVO:

Recolectar información sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato para generar una propuesta de mejora al Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

El instrumento tiene como finalidad obtener información de las competencias socioemocionales de los estudiantes para generar una propuesta del perfil socioemocional.



III. INDICACIONES:

- En la conversación podrá expresar su opinión de acuerdo con la realidad que se vivencia en la institución educativa.
 - Se agradece por su disposición y colaboración para el presente proceso.
 - Solicitamos su permiso para realizar la grabación.
-

1. ¿En qué grados y con que apoyos de recursos didácticos se está desarrollando el programa de competencias socioemocionales propuesta por el Ministerio de Educación?
2. ¿Cómo institución ha implementado alguna estrategia para que los docentes ejecuten el programa socioemocional de los estudiantes?
3. ¿Qué resultados han obtenido en términos de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato?
4. ¿Cómo se visualizan las relaciones interpersonales de los estudiantes a partir del programa de competencias socioemocionales?
5. ¿Qué mecanismos de verificación desarrolla la institución educativa para darle seguimiento al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes?
6. ¿Cuáles competencias socioemocionales se logran visualizar con mayor desarrollo en los estudiantes?
7. ¿Cuáles competencias socioemocionales se logran visualizar con menor desarrollo en los estudiantes?
8. ¿Qué actividades lleva a cabo la dirección para promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes?
9. ¿Qué cambios debería implementar la institución para desarrollar las competencias socioemocionales de sus estudiantes?
10. ¿Cómo se resuelven los conflictos en la escuela?
11. ¿Cuál es el perfil socioemocional de los estudiantes de tercer ciclo?
12. ¿Cuál es el perfil socioemocional de los estudiantes de bachillerato?
13. Cuando un estudiante tiene un problema ¿Cómo reaccionan sus compañeros?
14. Cuando algo le resulta injusto a un estudiante ¿Cómo el/ella exterioriza su sentir al respecto?

15. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes cuando un compañero tiene o presenta cualidades o habilidades diferentes a ellos?
16. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes cuando el docente les asigna un rol para el desarrollo de actividades institucionales?
17. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante una situación de crisis?

Instrumento dirigido al estudiante

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS ALONSO APARICIO   DIRECCIÓN DE POSGRADO Y EXTENSIÓN MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	
Desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.	
INSTRUMENTO Nº1 Dirigida al estudiante	al Guion de entrevista para grupo focal dirigida a los estudiantes del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

I. GENERALIDADES:

SEXO: H M EDAD:

NOMBRE:

II. OBJETIVO:

Recolectar información sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato para generar una propuesta de mejora al Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

El instrumento tiene como finalidad obtener información de las competencias socioemocionales de los estudiantes para generar una propuesta del perfil socioemocional.

III. INDICACIONES:

- En la conversación podrá expresar su opinión de acuerdo con la realidad que se vivencia en la institución educativa.
 - Se agradece por su disposición y colaboración para el presente proceso.
 - Solicitamos permiso al padre de familia para realizar la grabación.
-

1. Cuando un estudiante tiene un problema ¿Cómo reaccionan sus compañeros?
2. Cuando considera que algo le resulta injusto, ¿Cómo exterioriza su sentir al respecto?
3. Cuando un estudiante cuenta sus intereses, necesidades y problemas ¿cuál es la reacción de sus compañeros?
4. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes cuando un compañero tiene o presenta cualidades o habilidades diferentes a ellos?
5. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes cuando el docente les asigna un rol para el desarrollo de actividades institucionales?
6. ¿Cuándo un estudiante comete una falta grave cómo lo resuelven los maestros y el director de la institución educativa?
7. ¿Qué conducta se vivencian a partir de la práctica de valores por parte de los estudiantes dentro de la institución educativa?
8. ¿De qué manera se desarrolla la mediación de conflictos ante los problemas que puedan surgir entre los estudiantes o miembros de la comunidad educativa?
9. ¿Cómo influyen las emociones de los estudiantes en el ambiente escolar?
10. ¿Qué motiva a los estudiantes a mostrar sus sentimientos y emociones ante los demás compañeros?
11. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante una situación de crisis?

12. ¿Alguna vez la institución educativa ha introducido un cambio con que usted o sus compañeros no estaba de acuerdo?
13. ¿Cuál es el perfil socioemocional de los estudiantes del tercer ciclo?
14. ¿Cuál es el perfil socioemocional de los estudiantes del bachillerato

Referencias bibliográficas

- Abarca Castillo, M. M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Universitat de Barcelona.
- AprendemosJuntos. (30 de agosto de 2021). *¿Qué puede hacer la educación para prevenir la violencia?* Rafael Bisquerra, educador. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=NNzploYf_-k&t=5s
- Arias García, E. L., & Rosales Gallegos, J. S. (2017). *Diagnóstico de competencias emocionales en niños y niñas de primer ciclo de educación básica del sistema público del distrito dos de la ciudad de san salvador y propuesta de programa de educación emocional* (Tesis de Licenciatura, Universidad de El Salvador).
- Barret, L.F. (2006) Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 1, 20-46.
- Barrett, L. F. (2013). Construcción psicológica: un enfoque darwiniano de la ciencia de la emoción. *Revisión de emociones*, 5, 379-389.
- Barrett, L.F. (2012) Las emociones son reales. *Emoción*, 12, 413–429
- Bello, Z. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral no publicada IPLAC. Ciudad de La Habana).
- Bender, P., Pons, F., Harris, P., Esbjom, B., y Reinholdt, M. (2015). Emotion Understanding in clinically anxious children: A preliminary investigation. *Frontiers in psychology*, 6.
- Berman, S., Chaffee, S. & Sarmiento, J. (2018). La base práctica de cómo aprendemos: apoyar el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes. *Declaraciones de práctica de consenso del Consejo de*

Educadores Distinguidos. Instituto Aspen. Recuperado de <https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/03/CDE-Commission-report.pdf>

Bermejo, J. C. (1998). *Apuntes de relación de ayuda* (Vol. 1). Editorial Sal Terrae.

Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10 (1), 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

Brackett, M. (Enero 9 de 2015). Permiso para sentir [Audio en podcast]. Recuperado de: <https://anchor.fm/montrose-podcast/episodes/Permission-to-Feel-with-Dr--Marc-Brackett-elu3hd>

Buaiz, Y. (2013). Ley de Protección Integral de la niñez y Adolescencia.

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131116.pdf>

Campang, E. (2018). Conciencia social y moral. *Revista centroamericana de ética (enero-junio 2018)*, p. 120-144. Recuperado de <http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/bitstream/11674/1070/1/RCE2018%20Ene-Jun%20H.%20Conciencia%20social%20y%20moral.pdf>

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Argentina: Paidós.

- Castejón, J. L., Cantero, M., & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes áreas disciplinares.
- Castro, C. & Montañez, A. (2002). *Estado actual de la Inteligencia Emocional y el Clima Organizacional del Personal Administrativo de la Cárcel Distrital*. (Monografía de Pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Cerón, J. S. M., y Villanueva, B. G. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Revista educación y desarrollo social*, 10(1), 112-133. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1452/1200>
- Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- Cossin, F. C., Rubinstein, W. Y., y Politis, D. G. (2017). ¿Cuántas son las emociones básicas? Estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 253-257. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3691/369155966032/movil/>
- Cruz, J. M., Rosen, J. D., Enrique Amaya, L., y Vorobyeva, Y. (2017). *La nueva cara de las pandillas callejeras: El fenómeno de las pandillas en El Salvador*. Oficina de Asuntos Internacionales de 242 Narcóticos y Aplicación de la Ley, Departamento de Estado de los Estados Unidos. San Salvador: Centro Kimberly Green para América Latina y el Caribe; Instituto Jack D. Gordon para Políticas Públicas; Universidad Internacional de Florida; FUNDE.
- Cuba Esquivel, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25(48), 7-27.
- Cuéllar-Marchelli, H., y Góchez, G. (2017). *La pertinencia de las estrategias para prevenir la violencia escolar en El Salvador*. Departamento de Estudios Sociales, DES, Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, FUSADES.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London (1.^a ed.). London: John Murray.

- de Bolonia, D. (1999). El espacio europeo de educación superior. *Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia, 19.*
- Díaz, A. Rigo, M. (2000). Formación docente y Educación Basada en Competencias. *Formación en competencias y formación profesional.* México, D.F. CESUUNAM.
- Dirección general de Educación y Cultura. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Recuperado el 07 de febrero de 2011 de www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision_europea.pdf
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C. y Weissberg, R. P. (2015). *¿Cómo se ve realmente en la práctica la instrucción basada en la evidencia en el aprendizaje social y emocional? Un resumen de los resultados de las revisiones del programa de Casel.* Colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional. Recuperado de <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-25-CASEL-Brief-What-Does-SEL-Look-Like-in-Practice-11-1-15.pdf>
- Ekman, P. (1992). Un argumento para emociones básicas. *Cognición y emoción* , 6 (3-4), 169-200.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento.* Madrid: Taurus
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relación de la inteligencia emocional percibida y la calidad de vida relacionada con la salud de mujeres de mediana edad. *Informes psicológicos*, 91(1), 47-59.
- Fernández-Abascal, E. G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27-47.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín Díaz, M. D., y Domínguez Sánchez, J. (2001). *Procesos psicológicos.*

Filippi, S. (15 de febrero de 2016). Autogestión emocional. *Blog de psicología*.
<https://www.silviafilippi.cl/>

FISCALÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA (Ed.). (2020, febrero). *UNIDAD DE ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA, REGISTROS DE SIGAP* (N.o 70).

Fouz, T. D. (2013). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *MONOGRÁFICO/MONOGRÁFICO*.

Fredrickson, BL (2013). Las emociones positivas se amplían y construyen. En *Avances en psicología social experimental* (Vol. 47, págs. 1-53). Prensa académica.

FUSADES. (2012). Tercer año de gobierno del presidente Funes Apreciación General. *Departamento de Estudios Políticos*, 3, 57–120.

García Jiménez, E., García Pastor, C., & Rodríguez Gómez, G. (1992). Limitaciones del constructo "habilidades sociales" para la elaboración de un modelo de intervención social en el aula. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10(11).

Gardner H. (1987). *La teoría de la Inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

Gardner, H. (1983). *Marcos de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Libros Básicos.

Gardner, H. (1995). "Inteligencias múltiples" como catalizador. *The English Journal*, 84 (8), 16-18.

Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M., y Quintanilla, L. (2015). Mejora de la competencia social a través del conocimiento de las emociones en niños de 2 años: un estudio piloto. *Educación y desarrollo temprano*, 26(8), 1128-1144.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, Daniel (2001). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós. ISBN 84-7245-371-5

- Hammond, L. (2001). *El derecho aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Editorial: Editorial Ariel.
<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d1/p2/3%20DARLING%20HAMMOND%20.El-Derecho-de-aprender.pdf>
- Herman, B. (2018). *Competencias del aprendizaje Social y Emocional*. Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin.
- Hernández, J., Guerrero, G., y Tobón, S.(2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*. 11 (4) 125-140. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596008>
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula* (Vol. 5). Ediciones SM España.
- Illouz, E. (2007). *Las intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.
- Jasper, J.M (2011). Emociones y movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revisión anual de sociología*, 37, 285-303.
- Jones, S. M. y Doolittle, E. J. (2017). Aprendizaje social y emocional: Introducción al tema. *El futuro de los niños*, 27(1), 3-11
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B. y Stickle, L. (2017). *Navegando SEL desde adentro hacia afuera. Mirando dentro y a través de 25 programas SEL líderes: un recurso práctico para escuelas y proveedores de OST*. Cambridge: Escuela de Educación para Graduados de Harvard
- Kemper, T. D. (1978). 1978: Una teoría social-interaccional de las emociones. New York: Wiley.
- Kleinginna, PR y Kleinginna, AM (1981). Una lista categorizada de definiciones de emociones, con sugerencias para una definición consensuada. *Motivación y emoción*, 5 (4), 345-379.

- Lang, P. J., y Bradley, M. M. (2010). Emoción y cerebro motivacional. *Psicología biológica*, 84(3), 437-450.
- Lang, P., y Davis, M. (2006). La emoción, la motivación y el cerebro: fundamentos reflejos en la investigación animal y humana. *Avances en la investigación del cerebro*, 156, 3-34.
- Lázaro, R.S (1991). Cognición y motivación en emoción. *Psicólogo estadounidense*, 46 (4), 352.
- Leiva, O. (s. f.). *Protección de la niñez frente a la violencia*. UNICEF El Salvador. <https://www.unicef.org/elsalvador/proteccion-de-la-ninez-frente-la-violencia>
- Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E. y Barrett, L. F. (2012). La base cerebral de la emoción: una revisión metaanalítica. *Ciencias del comportamiento y del cerebro*, 35, 121-143. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X11000446>
- Martínez M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez, M y Moncada, P. (2012). *Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E.T. N° 88013 Eleazar Guzmán Barrón, Chimbote, 2011*. Perú
- Maslow, AH (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana* (No. 04; BF698, M3.).
- Mauss, I. y Robinson, M. (2009). Medidas de emoción: una revisión. *Cognición y emoción*, 23 (2), 209-237.
- McClelland, D.C (1973). Prueba de competencia en lugar de "inteligencia". *Psicólogo estadounidense*, 28 (1), 1.
- McGuire, D., y Chicoine, B. (2011). *Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down: una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales*. Woodbine House.

MINEDUCYT (2017). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media* (3.a ed). Ministerio de Educación de El Salvador.

MINEDUCYT (2005). Plan Nacional de Educación 2021. *Ministerio de Educación de El Salvador*. P. 12.

MINEDUCYT (2008). *Currículo al Servicio del Aprendizaje* (2.a ed). Ministerio de Educación de El Salvador.

MINEDUCYT (2008). EVALUACION AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE (Segunda Edición ed.). *San Salvador, El Salvador*.

MINEDUCYT (2009). *Transformación de la Educación Programa Social Educativo 2009 – 2014 “Vamos a la Escuela”*. Ministerio de Educación de El Salvador

MINEDUCYT (2018a). *Política Nacional para la Convivencia Escolar y la cultura de paz. El Salvador*. Recuperado de <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/MINED/documents/244140/download>

MINEDUCYT (2019). *Plan Estratégico Institucional Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2019-2024*. Ministerio de Educación de El Salvador.

MINEDUCYT (2020). *Ministerio de Educación presenta resultados socioemocionales de la prueba AVANZO*. Ministerio de Educación de El Salvador. <https://www.mined.gob.sv/noticias/item/1015969-el-78-4-de-estudiantes-de-bachillerato-alcanzan-nivel-intermedio-y-superior-en-prueba-avanzo.html>

MINEDUCYT (2021) *Marco de habilidades socioemocionales para la Educación Básica y Media de El Salvador*. Ministerio de Educación de El Salvador.

MINEDUCYT (2021). *La alegría de regresar a la escuela*. Ministerio de Educación de El Salvador. <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/415779/download>

- MINSAL. (2012). *Lineamientos técnicos de atención integral a todas las formas de violencia* (1a ed.). Ministerio de Salud.
- Oros, L. (2014). Emociones positivas en los niños: investigación actual y direcciones futuras. *Psicología positiva en América Latina*, 141-159.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Payne, W.L. (1985). Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional. Resúmenes de tesis internacional, 47, p. 203A (Universidad de Microfilms No. AAC 8605928).
- Perrenoud, P. (1998). *Desarrollar habilidades desde la escuela* (3.a ed.). ESF.
- Peruana, C. R., & de Ica, G. R. (2009). Guía de recursos pedagógicos para el apoyo socioemocional frente a situaciones de desastre. La experiencia de Ica: "Fuerte como el Huarango Iqueño".
- Pineda-Galan, C. (2012). Inteligencia Emocional y Bienestar Personal en estudiantes universitarios en ciencias de la salud. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Pizza, L., Rojas, L. & Sánchez, S. (2009). *Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnos de sexto grado del IED Gabriel Betancourt Mejía*.
- Portal de transparencia del Ministerio de Salud. (2020, noviembre). *Registro de inscripciones de embarazadas atendidas en la red de establecimientos de salud del MINSAL, junio 2019 y junio 2020*.
- Poveda, C. (2009). La vida loca: Las maras propagan el terror por las calles de El Salvador.
- Rabadán, J. (2012). Renovación pedagógica en la sociedad del conocimiento. nuevos retos para el profesorado universitario. *Revista de Educación a Distancia – Docencia*

Universitaria en la Sociedad del Conocimiento. 6 (1). Disponible en <https://www.um.es/ead/reddusc/6/rabadan.pdf>

Ramírez, A. R. L. (2015). Pandillas en escuelas públicas de El Salvador. *Revista policía y seguridad pública*, 247-298.

Reisenzein, R. (1994). Teoría de la excitación del placer y la intensidad de las emociones. *Revista de personalidad y psicología social*, 67(3), 525.

Rendón, M. M. P. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva educacional*, 53(1), 19-35.

Rodríguez, C. (14 de abril de 2021). Competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato del Complejo Educativo Caserío Los Almendros Cantón El Zapote, Suchitoto, Cuscatlán.

Rogers C. (1979). *El Proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., y Solis, M. G. O., & Andrade, H. R. B. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 87-99.

Roqueta, C. A., Clemente, R. A., y Flores, R. B. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69.

Ros, A. I. Z. (2016). *Influencia de la competencia relacional de los alumnos de Enfermería en el aprendizaje de sus prácticas clínicas* (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante).

Russell, J. A. y Barrett, L. F. (1999) Afecto central, episodios emocionales prototípicos y otras cosas llamadas emoción: disección del elefante. *Revista de personalidad y psicología social*, 76, 805–19. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>

- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., & Bravo Andrade, H. R. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 89-101.
- Rychen, D., y Salganik, L. (2003, abril). *Aspectos destacados de las competencias de definición y selección de proyectos de la OCDE: Fundamentos teóricos y conceptuales (DeSeCo)*. (N.o 035274). ERIC.
- Salas Jurado, L. X. (2020). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de habilidades en niños de primaria* (Doctoral dissertation, Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía. Región Poza Rica Tuxpan).
- Salovey, P. E., y Sluyter, D. J. (1997). *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas*. Libros básicos.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta edición ed.). México: McGraw-Hill.
- Schachter, S. (1964). La interacción de los determinantes cognitivos y fisiológicos del estado emocional. En *Avances en psicología social experimental* (Vol. 1, págs. 49-80). Prensa académica.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. y Rooke, S. (2007). Una investigación meta analítica de la relación entre inteligencia emocional y salud. *Personalidad y diferencias individuales*, 42, 921- 933.
- Schwartzman, F. (1993). *Autonocimiento en Occidente*. Chile: Anales de la Universidad de Chile, Sexta Serie, N° 3.
- Serrano, J. J. (enero-marzo de 2015). Crimen organizado: una aproximación al fenómeno. *Gaceta Internacional de Ciencias Forenses* (14), 23-30.
- Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., y Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41-65.

- Sternberg, R. J. (1985). Una teoría componencial de la superdotación intelectual. *Trimestral para niños superdotados*, 25, 86–93.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Tiria Morales, D. J. (2015). La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 4 y 5 primaria.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*. V. 16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf>
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013). Formación y competencias integrales. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Instituto CIFE. Ediciones Ecoe. 4to. Edición Bogotá.
- Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, España, 429 p.
- Turner, J. H. (1999). Hacia una teoría sociológica general de las emociones. *Revista de teoría del comportamiento social*, 29(2), 133-161.
- Wilson-Mendenhall, C. D., Barrett, L. F. & Barsalou, L. W. (2013). Evidencia neuronal de que las emociones humanas comparten propiedades afectivas fundamentales. *Ciencia psicológica*, 24, 947-956. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797612464242>
- Zacarés, J. S. E.(1998): La madurez personal: perspectivas desde la psicología. *Editorial Pirámide. Madrid*.