



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL Y CONDUCTA PROSOCIAL: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN UN GRUPO DE PRIMERO DE PRIMARIA

TESIS

PRESENTADA POR

LIC. EN PSIC. LUCY GABRIELA ORTEGA RODRÍGUEZ

EN SU EXAMEN DE GRADO

EN OPCIÓN AL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA ESCOLAR

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARTHA VANESSA ESPEJEL LÓPEZ

CO-DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA CLARA CUEVAS JARAMILLO

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2018

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 604584 durante el periodo agosto 2016-julio 2018 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

A mi familia, por apoyarme siempre en mis aventuras. A mis papás, por impulsarme a ser mejor cada día. Gracias, ustedes son mi ejemplo de trabajo, amor, constancia y compromiso para lograr lo que me proponga.

A José Manuel, por escucharme, motivarme y siempre creer en mí. Gracias por tu apoyo y amor incondicional. Admiro tu manera de ver la vida, y agradezco que seas parte de la mía.

A mis amigos de la vida, por sus consejos, momentos compartidos y pláticas sin fin. Andrea, Nerea, Ligia, Javier, Nacho, Karen Andrea, María José y Roberto...ustedes también son mi familia. Gracias por acompañarme en este camino.

A todos mis amigos de la terminal escolar, compartimos dos años llenos de risas, sueños y pasteles. Joss, Ivon, Yane, Judith, Elo, José, Nicté, gracias por su apoyo y compartir sus experiencias, aprendí mucho de cada uno de ustedes. En especial gracias a Andrea y a Estefanía, por ser cómplices en la residencia.

A Vane, por el trabajo compartido, la paciencia, el apoyo y la compañía durante estos dos años. Gracias por creer en mí y en el proyecto.

A la Dra. María Clara, por compartir su experiencia, brindar sugerencias, y por su dedicación y compromiso. Espero coincidir de nuevo.

A la Psic. Zandy y a la maestra Sandy, por su apoyo y confianza brindada al programa impartido a los niños y niñas de primero de primaria.

A todos los maestros que forman parte del cuerpo académico de la terminal escolar. Gracias por compartir su experiencia, de todos ustedes me llevo grandes aprendizajes del área y de la vida.

3.1.Fundamentación/Criterios utilizados para el diseño del programa de intervención	49
3.2.Objetivos del programa de intervención	51
3.3.Programa de intervención	53
4. Resultados de la intervención	54
4.1.Evaluación (efectos y/o proceso)	54
5. Discusión y conclusiones	60
Referencias	69
Apéndice A. Instrumentos de evaluación	79
A1. Cuestionario EQ-i: YV de Bar-On	79
A2. Escala de Habilidades Sociales del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) para padres	81
A3. Cuestionario de Conducta Prosocial para padres	82
A4. Escala de Habilidades Sociales del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) para profesores	83
A5. Cuestionario de Conducta Prosocial para profesores	84
Apéndice B. Registro de observaciones y aprendizajes	85
B1. Registro de observaciones y aprendizajes por sesión	85
Apéndice C. Consentimiento informado	98
Apéndice D. Contenido del programa de intervención	99
D1. Carta descriptiva sesión 1	100
D2. Carta descriptiva sesión 2	101
D2.1 Cuento “El reino sin acuerdos”	103

D2.2 Hoja de trabajo “Mi flor”	104
D2.3 Formato de evaluación de la sesión	105
D3. Carta descriptiva sesión 3	106
D4. Carta descriptiva sesión 4	107
D5. Carta descriptiva sesión 5	108
D5.1 Panel de emociones: Siento...	109
D5.2 Hoja de trabajo “Dibujos emocionales”	110
D6. Carta descriptiva sesión 6	111
D6.1 Hoja de trabajo “Ponerle cara a la emoción”	112
D7. Carta descriptiva sesión 7	113
D8. Carta descriptiva sesión 8	115
D8.1 Cuento “El cumpleaños de Sara”	117
D9. Carta descriptiva sesión 9	118
D9.1 Hoja de trabajo “Cuando me enojo, ¿Qué siento en mi cuerpo?”	120
D10. Carta descriptiva sesión 10	122
D10.1 Semáforo de regulación: Me detengo y siento, pienso y actúo	124
D11. Carta descriptiva sesión 11	125
D11.1 Hoja de trabajo “Creando un cuento”	127
D12. Carta descriptiva sesión 12	128
D13. Carta descriptiva sesión 13	130
D14. Carta descriptiva sesión 14	132
D15. Carta descriptiva sesión 15	134
D16. Carta descriptiva sesión 16	136

D17. Carta descriptiva sesión 17	138
D18. Carta descriptiva sesión 18	139
D19. Carta descriptiva sesión 19	140
D20. Carta descriptiva sesión 20	141
D20.1 Formato de evaluación de cambios para papás	142

Tablas

Tabla 1. Variables e instrumentos de evaluación	40
Tabla 2. Resultados grupales del pretest con relación a la inteligencia socioemocional	44
Tabla 3. Participantes por debajo de la media en dimensiones de la inteligencia socioemocional	45
Tabla 4. Resultados grupales del pretest con relación a la conducta prosocial y a las habilidades sociales	46
Tabla 5. Participantes por debajo de la media en conducta prosocial y habilidades sociales	47
Tabla 6. Resultados individuales del pretest del grupo de casos especiales	47
Tabla 7. Resultados del pretest del grupo de casos especiales	48
Tabla 8. Diseño de intervención	49
Tabla 9. Organización de las sesiones	52
Tabla 10. Resultados grupales pretest-postest	54
Tabla 11. Resultados grupales de la prueba t	56
Tabla 12. Resultados pretest-postest del grupo de casos especiales en las dimensiones de inteligencia socioemocional	56
Tabla 13. Resultados pretest-postest del grupo de casos especiales en las variables de conducta prosocial y habilidades sociales	57
Tabla 14. Resultados grupales pretest-postest del grupo de casos especiales	58
Tabla 15. Resultados de la prueba t del grupo de casos especiales	58

Resumen

El Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria en México (SEP, 2017), se presenta con principal atención hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales son comportamientos y actitudes que contribuyen al desarrollo personal. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) destaca éstas habilidades en la capacidad para lograr metas, cooperar con los demás y en el manejo de las propias emociones. El presente trabajo tiene como objetivo promover la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial en contextos escolares. Se realizó un estudio pretest-postest, aplicando el autoinforme EQ-i: YV de Bar-On, la Escala de Habilidades Sociales del BASC y el Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen, a 20 alumnos (trece niños y siete niñas) con una edad promedio de seis años, de primero de primaria de una escuela privada en la ciudad de Mérida, Yucatán. Con base en los resultados del diagnóstico (pretest) se diseñó un programa de intervención dirigido a los 20 participantes. El programa consistió en 20 sesiones, en las que se incluyeron las dimensiones del modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On (2006), las cuales son: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo; así como juegos cooperativos para promover la conducta prosocial y las habilidades sociales de los niños. Los resultados reflejan un incremento en todas las variables evaluadas, siendo la conducta prosocial la que presenta un aumento significativo.

Palabras clave: Inteligencia Socioemocional, Conducta Prosocial, Intervención Educativa.

1. Introducción

La educación emocional tiene como objetivo dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan totalmente atendidas en la educación tradicional, ya que esta se centra en el desarrollo cognitivo, dejando a un lado el desarrollo social y emocional. La finalidad de la educación es el desarrollo integral de los alumnos, por lo que las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales se deben integrar en las intervenciones que se realizan con los estudiantes.

Una de las principales funciones de la educación es la adaptación social, es decir, fomentar la integración en la sociedad de sus alumnos, como seres integrales (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2006). Por lo cual, la escuela debe dar respuesta y atender a las necesidades de los estudiantes, además de brindarles herramientas como el desarrollo de la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial, a manera de prevención ante posibles conductas de riesgo, ya que al implementar programas que atienden a la formación integral del estudiante, se generan cambios positivos dentro de la dinámica escolar y en sus principales actores.

Es por esto, que se plantea la necesidad de la educación integral en el contexto escolar, en éste deben desarrollarse todas las dimensiones del individuo. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Asimismo, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está impregnada de componentes emocionales y esto exige que se le dé mayor atención a las emociones por las diferentes influencias que tienen en el proceso educativo y su repercusión en la escuela.

1.1 Planteamiento del problema y justificación

El ser humano no sólo es definido por su racionalidad, sino por su afectividad; la razón y la emoción son complementarias. Las emociones adecuadamente interpretadas pueden y deben ser una guía efectiva para orientar e impulsar nuestro comportamiento (Sosa-Correa, Navarrete y Escoffié, 2014). Una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope (Goleman, 2004).

El desarrollo social constituye igual que el afectivo emocional un proceso crucial en el desarrollo del individuo y para que se produzca, no basta con la interacción con los demás, sino que es preciso también el enseñar y lograr la interiorización del desarrollo moral en el cual hay motivos, normas y valores (Miller, 1982). Este desarrollo socioemocional se da mediante un proceso de aprendizaje, es decir no es algo innato si no que debe ser promovido.

Según Palomera (2009)

La escuela es el lugar donde todos los niños, independientemente de su suerte respecto a los nichos familiares en los que vivan, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar todas aquellas destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y, esta es nuestra apuesta, ser felices. (p. 269).

La escuela como espacio de socialización, brinda una serie de recursos y contenidos que favorecen la convivencia con los demás, enseñando una serie de conductas positivas para la vida en sociedad. Dichas conductas tienen como objetivo fomentar la convivencia con los otros y la satisfacción personal, es decir, el desenvolvimiento sano de la persona. Este desenvolvimiento sano tiene relación con las conductas prosociales, las cuales tienen la finalidad de que las personas tengan una conducta social positiva que comprenda el beneficio personal y el de los demás (Casullo, 1998), basándose en un esquema de valores que pertenece a una perspectiva

sociocultural. La conducta prosocial se lleva a cabo en función a las normas y reglas que sean propios del lugar, y que estén siendo enseñados por agentes de socialización directos, como son la familia y escuela.

Desde esta perspectiva, la escuela es un contexto esencial para facilitar el logro del bienestar social y emocional de las personas. No obstante, muchos de los programas que en ella se desarrollan con tal propósito, se centran en disminuir los comportamientos sociales inapropiados o indeseables. Sin embargo, no es suficiente enseñar a los niños qué es lo que no deben hacer; es necesario tomar también medidas adicionales para enseñarles lo que si deben hacer. Entre estas medidas se encuentra el promover la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial empezando desde temprana edad y continuar en cada etapa de desarrollo del niño ya que esto es fundamental en su formación integral, y una herramienta preventiva para comportamientos de riesgo que se pudieran suscitar posteriormente.

Entre los comportamientos de riesgo que se pueden presentar en la escuela se encuentra el bullying o el acoso escolar, entendiéndolo como una conducta de persecución física y/o psicológica que efectúa un alumno contra otro, al que escoge como víctima de repetidas agresiones (Olweus, 1983). El informe El bienestar de los estudiantes: resultados de PISA 2015 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, [OCDE], 2017) muestra que el bullying, tanto físico como psicológico, es frecuente en las escuelas. Un 20% de los estudiantes de 15 años en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes, siendo superior a la media de la OCDE que es 19%, y el 13% manifestó que otros se burlaban de ellos, de nuevo mayor a la media que indica la OCDE de 11%.

El periodo que comprende la educación primaria, de los 6 a los 12 años aproximadamente, constituye un momento crucial en el desarrollo integral de los niños. La

escuela, como generadora de nuevos conocimientos, debe basar el aprendizaje tanto en la parte cognitiva como en la afectiva ya que los aspectos emocionales como ya lo hemos mencionado en párrafos anteriores, juegan un papel fundamental en la vida y constituyen la base para la formación de la personalidad (Renom, 2007). En el Informe Delors (UNESCO, 1996) se reconoce que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta de prevención, ya que muchos problemas en la escuela tienen su origen en el ámbito emocional.

La educación emocional tiene como objetivo ayudar y facilitar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones, introduciendo un mejor manejo de estas en sus vidas. Con ella se logra dar respuesta a dos de los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors, aprender a vivir juntos y aprender a ser, quien enfatiza la importancia y la responsabilidad que tiene la escuela para desarrollar estrategias que permitan al alumnado dotarse de herramientas que les ayuden a desarrollarse socialmente entre sí, fomentando una educación integral, lo cual requiere la creación de espacios dentro de los programas de educación primaria o del horario escolar.

También al respecto, Marchesi (2009) presenta el documento Las Metas Educativas 2021, en el cual se muestra como una de las metas, que la educación del siglo XXI debe trabajar el desarrollo emocional y social. Señala el autor que, la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo de la autonomía de los alumnos, en el manejo de sus emociones y que es pertinente brindarles oportunidades para poner en práctica sus habilidades. Es un espacio donde es relevante la integración social de los alumnos, promoviendo el respeto y la tolerancia.

Así mismo, en el documento, Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? del Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), se aborda la necesidad de reafirmar una visión humanista, donde el bienestar de las personas y el

aprendizaje para toda la vida tengan mayor peso en la formación educativa. De tal manera que, se promuevan formas de educación que fomenten las habilidades necesarias requeridas en la actualidad. Ante esto, resulta pertinente propiciar y apoyar el desarrollo socioemocional de los alumnos, ya que les permitirá contar con las herramientas necesarias para la vida.

También la OCDE (2015) en su informe *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales), confirma la importancia que tienen las habilidades socioemocionales para el logro de los objetivos planteados y el bienestar personal. Considera que la capacidad para alcanzar metas, cooperar con los demás de manera positiva y efectiva, así como manejar las propias emociones es determinante para enfrentar los retos del siglo XXI, especialmente en el caso de la actual población infantil y adolescente. De igual manera, la OCDE exhorta a que las escuelas, familias y comunidades tengan un papel activo en el desarrollo socioemocional de los niños.

Además de lo anterior, hay suficiente evidencia científica que recalca la necesidad de promover emociones positivas en el contexto escolar, ya que estas emociones tienen un papel esencial en la adaptación del ser humano, en los índices de salud y una mejor adaptación a situaciones adversas, violentas o estresantes (Fernández-Abascal, 2009). Por lo cual, la escuela, en respuesta, debe asumir su parte de responsabilidad en este proceso dirigido al desarrollo integral del individuo, y propiciar dentro de su proyecto formativo, el valor añadido del área emocional de los alumnos.

En esta dirección, Lopes, Salovey y Straus (2003) y Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) constatan que alumnos con puntuaciones altas en el área emocional y social tienen una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos, interacciones más positivas y menos conflictos con ellos. Asimismo, León (2009) enfatiza que un déficit en la inteligencia socioemocional provoca y

facilita la aparición de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales, y afecta al bienestar psicológico, acentúa el aislamiento, la ansiedad, la depresión, los problemas de atención o del pensamiento, la delincuencia y la agresividad (Goleman, 2004). Por lo cual, los niños que son ignorados por sus compañeros y rechazados por ellos constituyen grupos de riesgo de presentar problemas a lo largo de su infancia y en la adolescencia.

El desarrollo socioemocional en la educación debe ser un proceso continuo y permanente. Ante esto, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) plantean que los programas de intervención, que se apliquen con base a la educación emocional, no deben implementarse sólo durante épocas de crisis o de problemáticas diversas y urgentes que se generen en la escuela, si no que contemplan a los programas con propósitos educativos y preventivos. Sugieren realizar programas con enfoques integrales que sean permanentes en el currículo de la escuela, aplicándose a todos los niveles educativos e incluyendo a la familia y el entorno social del individuo. De igual manera, se están implementando programas que trabajan en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos para prevenir los conflictos que existen actualmente en las instituciones educativas (Mayer y Cobb, 2000).

A la vez, en el análisis realizado por Mena, Romagnoli y Valdés (2009), a diferentes investigaciones en Estados Unidos de América e Inglaterra acerca de la aplicación de programas socioemocionales en escuelas, se obtuvieron como resultados la mejora en la disposición para el aprendizaje, el apego a la escuela, teniendo una visión del desarrollo de las habilidades socioemocionales como una forma eficaz para enfrentar los desafíos en la educación actualmente.

También en esa dirección, Durlak y sus colaboradores (2011) llevaron a cabo un meta análisis de diversos programas socioemocionales que se aplicaban en 213 escuelas, la mayoría

ubicadas en Estados Unidos de América, e identificaron que, en comparación al grupo de control, los alumnos que participaron en programas de desarrollo socioemocional manifestaban mejoras significativas en sus habilidades socioemocionales, rendimiento académico, actitudes y conducta.

Ya en relación con México, de acuerdo al Informe Educación emocional y social: análisis internacional de la Fundación Marcelino Botín (2015), el gobierno mexicano ha emprendido diversas iniciativas para introducir un enfoque sistémico en la educación emocional y social. No obstante, pese a numerosas reformas curriculares relacionadas con la educación emocional y social, la enseñanza sigue careciendo de un enfoque socioemocional obligatorio integrado.

En el 2017, se presentó el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria en México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017), en el cual se incorpora el desarrollo personal y social como parte del currículo en educación básica, con principal atención hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales. También se plantea el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que favorecen al desarrollo integral de los alumnos y que les permite aprender a lo largo de su vida, conocimientos que les serán útiles para resolver y enfrentar problemáticas.

Así mismo, en México, en el nivel medio superior existen programas que favorecen la adquisición de las habilidades socioemocionales de los alumnos, como el Programa ConstruyeT, que coordina la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014), el cual tiene como principal objetivo desarrollar habilidades socioemocionales y mejorar el ambiente escolar, también busca prevenir conductas de riesgo que podrían suscitarse durante la adolescencia. Sin embargo, en educación primaria no existen programas formales y establecidos para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en el alumnado.

Y, a nivel estatal, la Secretaría de Educación de Yucatán (SEGEY, 2017) presenta Escudo Escolar como parte del programa Escudo Yucatán, con el cual pretende fomentar valores, involucrando en el proceso educativo a los maestros, alumnos, directores y padres de familia. La implementación del programa es a través de talleres, conferencias y cursos dirigidos a estudiantes y padres de familias acerca de valores que promuevan la sana convivencia escolar, familiar y social; sin embargo, aún no se han implementado programas formales en educación primaria dirigida a los estudiantes, son escasas las escuelas primarias del Estado que cuentan con la impartición de talleres.

De acuerdo a lo anterior, cabe destacar que la prevención es un camino para la solución de problemas de violencia escolar, bullying, aislamiento, así como de otras conductas de riesgo. Sin embargo, es importante seguir generando programas de intervención con contenido socioemocional que se enfoquen no sólo en prevenir el acoso, sino también en la promoción de conductas positivas en los niños dentro del contexto educativo, ya que permiten que exista una mejora en sus relaciones interpersonales, y que sean capaces de mantener e iniciar nuevas relaciones y así mejorar su nivel de autoestima y valores.

La propuesta de este trabajo es promover la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial en niños de primer grado de primaria a través de un programa de intervención en la escuela y evaluar su efectividad.

1.2 Marco teórico/referencial

1.2.1 Antecedentes del desarrollo socioemocional. Es importante considerar las aportaciones de la psicología desde mediados del siglo XX como fundamentos de la educación socioemocional. Específicamente la psicología humanista, con representantes como Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, quienes presentan un énfasis especial en el estudio de la emoción. Posteriormente se presenta la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y otros, que adoptan un modelo de *counseling* y psicoterapia que considera la emoción del cliente como centro de atención. Este enfoque defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, así como de experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente (Bisquerra, 2003).

En 1986, W. L. Payne presentó el trabajo “*A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire*” (como se citó en Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Payne (1986) abordó el perdurable problema existente entre la emoción y la razón. Por lo cual, propone integrar emoción e inteligencia de tal manera que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños, ya que considera que la ignorancia emocional puede ser destructiva. En este sentido, se puede afirmar que la inteligencia emocional en sus inicios mostró una visión educativa.

En 1994 se fundó el CASEL (*Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*) con el objetivo de desarrollar la educación emocional y social en todo el mundo (Bisquerra, 2003). Tiene como misión ayudar a que el aprendizaje social y emocional sea una parte integral en la educación desde el preescolar hasta la escuela secundaria.

Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) se apoya en la idea de que el ser humano debe enfrentarse a diferentes tipos de problemáticas y retos a lo largo

de su vida. La propuesta de Gardner consiste en extender la acción educativa, generalmente enfocada a lo cognitivo, lógico matemático y lenguaje, desarrollando a las que nombró inteligencias múltiples: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalística.

El concepto de inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de identificar las propias emociones, examinarlas, describirlas, darles un nombre y valorarlas. Por otro lado, la inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de relacionarse con los demás adecuadamente y comprende el conjunto de habilidades sociales.

Así mismo, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, tiene como antecedente directo a Gardner, ya que aborda la inteligencia intrapersonal e interpersonal para desarrollar el concepto de inteligencia emocional. Según Goleman (2004), los procesos que constituyen la inteligencia emocional son:

1. Conocer las propias emociones.
2. Manejar y regular las emociones
3. Motivarse a sí mismo.
4. Reconocer las emociones de los demás.
5. Establecer relaciones interpersonales.

En relación con la Inteligencia Emocional, Goleman (como se citó en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010) la define como la capacidad de identificar tanto los sentimientos propios como los de las personas que nos rodean, de gestionar las emociones en nosotros mismos y en las relaciones sociales y de motivarse. Goleman (2004) defiende que la inteligencia emocional personal determina la capacidad que tenemos para aprender las habilidades prácticas basadas en

cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación.

Según Salovey y Mayer (1997), la inteligencia emocional es la habilidad para observar, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad para permitir y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones causando un crecimiento emocional y cognitivo.

Para Bar-On (2010) la inteligencia socioemocional es un conjunto de competencias y habilidades que establecen la efectividad con la que los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y enfrentan las demandas de la vida cotidiana. El autor formula un modelo denominado ESI (Emotional Social Intelligence), producto de un largo proceso de investigación, donde instrumenta la inteligencia socioemocional en cinco dimensiones básicas: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. El modelo se explicará a detalle en un apartado de este trabajo.

Por otro lado, en el surgimiento de competencias emocionales como un concepto independiente se encuentra Saarni (1999, 1997), quien es reconocida por ser la primera en definir el constructo con una base sólida, separándolo y diferenciándolo del concepto de inteligencia emocional. Mayer y Salovey (1997) afirman que una competencia emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas, lo que coincide con la propuesta de Saarni. En otras investigaciones se presenta a Rafael Bisquerra (2009) como un autor relevante con un modelo propio de competencias emocionales.

Saarni (1999, 1997) define las competencias emocionales como un conjunto de capacidades y habilidades que un individuo requiere para desenvolverse en un ambiente

cambiante y surgir como una persona diversificada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Conformar su modelo con ocho competencias básicas:

1. Conciencia emocional de uno mismo.
2. Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.
3. Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción.
4. Capacidad de empatía.
5. Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa.
6. Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.
7. Conciencia de comunicación emocional en las relaciones.
8. La capacidad de la autoeficacia emocional.

Por otra parte, Bisquerra a través de un enfoque socio-formativo tiene como influencia teórica las recomendaciones de diversos organismos internacionales, como el informe DeSeCo y el informe Delors para estructurar su propuesta. Bisquerra (2009) asegura que las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

1.2.1.1 Desarrollo socioemocional en el contexto escolar. Desde finales del siglo XX ha aumentado el interés por el desarrollo socioemocional del alumnado y por su formación integral. En la escuela se va tomando conciencia de la relevancia que tienen no sólo los aspectos cognitivos, sino las emociones para lograr el desarrollo integral de los niños (Díaz Fouz, 2014).

El principal objetivo de la educación es lograr un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes. Sabemos que no se puede dejar de lado las emociones de las personas en el contexto educativo, ya que las emociones de alumnos y profesores se encuentran presentes en el aula. Por lo tanto, resulta fundamental tener conocimientos sobre cómo se originan las emociones, su evolución, expresión adecuada; también, cómo se controlan y cómo se vinculan con las relaciones con los demás (Fernández Domínguez, Palomero Pescador y Teruel Melero, 2009).

En la Ley General de Educación (2012) se presenta la importancia de la atención a las emociones de los alumnos, ya que queda expresada al mencionarse que la educación busca el desarrollo integral de los estudiantes. El propósito de la Educación Básica pública es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México, es decir, formar personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Asimismo, en el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria en México (SEP, 2017), se incorpora el desarrollo personal y social como parte del currículo, con principal atención hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales son comportamientos y actitudes. Se pretende que los alumnos cuenten con las habilidades para:

- Conocerse y comprenderse a sí mismos.
- Cultivar la atención.
- Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales.
- Entender y regular sus emociones.

- Establecer y alcanzar metas positivas.
- Sentir y mostrar empatía hacia los demás.
- Establecer y mantener relaciones positivas.
- Establecer relaciones interpersonales armónicas.
- Tomar decisiones responsables.
- Desarrollar sentido de comunidad.

También se plantea como objetivo, en el Nuevo Modelo Educativo, el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que favorecen al desarrollo integral de los alumnos y que les permite aprender a lo largo de su vida, conocimientos que les serán útiles para resolver y enfrentar problemáticas.

1.2.1.2 Desarrollo socioemocional en niños de seis años. A partir de los seis años es cuando se desarrolla la capacidad de lograr autonomía familiar y se incrementan las relaciones entre pares y la socialización, que forman parte fundamental del desarrollo del ser humano (Renom, 2007).

De igual manera, es entre los seis y doce años cuando se desarrolla, en gran medida, la capacidad para comprender las propias emociones y las de los demás. En estas edades, los niños desarrollan conceptos más complejos de sí mismos, así como la mejora de la comprensión y control emocional. Pueden identificar qué es lo que les hace sentir alegría, tristeza y la forma cómo los demás reaccionan ante la expresión de sus emociones (González como se citó en Osés Bargas et al., 2013).

Según las etapas del desarrollo psicosocial de Erik Erikson (2000), los niños de 6 a 11 años de edad se encuentran en la etapa de Edad Escolar, en la cual necesitan enfrentarse a las

nuevas demandas sociales y académicas que se les presentan. Por lo cual, es importante ayudar a los niños a desarrollar sus competencias con constancia, autonomía, libertad y creatividad, ya que el éxito conduce a un sentido de competencia y laboriosidad, mientras que el fracaso produce en los niños sentimientos de inferioridad.

El desarrollo socioemocional facilita al niño un sentido de quién es dentro del contexto y cómo aprende; también, favorece el establecimiento de relaciones con los demás, impulsando la comunicación y brindando ayuda para resolver conflictos, adquiriendo confianza en sí mismo y logro de metas (Moore, 1992). Se define como la relación que las emociones tienen en el conjunto de las actividades sociales de su vida (Perales-Franco, Arias-Castañeda y Bazdresch-Parada, 2014). Por lo cual, podemos decir que es el vínculo que existe entre cómo nos sentimos y cómo nos relacionamos con los demás, el impacto que tiene una dimensión sobre la otra es bidireccional.

1.2.2 Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On. En 1997, Bar-On postuló su modelo de inteligencia socioemocional, ESI por sus siglas en inglés (Emotional Social Intelligence), definiéndola como un conjunto de competencias, habilidades y factores facilitadores que relacionados entre sí determinan la efectividad para entender y expresar nuestras emociones, comprender a los otros, relacionarnos adecuadamente con los demás y enfrentar los retos de la vida diaria (Bar-On, 2006). Clasificó las capacidades emocionales en dos tipos: las capacidades básicas, que son esenciales para la existencia de la inteligencia emocional y los factores facilitadores, que son el optimismo, la autorrealización, la felicidad, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On, 2000).

El modelo describe cinco componentes de la inteligencia socioemocional y sus respectivos subcomponentes (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz, 2012), los cuales se describen a continuación:

1. Intrapersonal: aborda la conciencia de sí mismo y la auto-expresión:

- Comprensión emocional de sí mismo: es la habilidad conocer y comprender las propias emociones.
- Asertividad: es la habilidad para expresarse de manera eficaz y constructiva.
- Autoconcepto: es la habilidad percibir con precisión, comprender y aceptarse a uno mismo.
- Autorrealización: la habilidad para tratar de alcanzar metas personales y actualizar el propio potencial.
- Independencia: es la habilidad para ser autosuficiente y no depender emocionalmente de los demás.

2. Interpersonal: abarca la identificación con el propio grupo social y la cooperación con otros.

- Empatía: habilidad para conocer y comprender cómo se sienten los demás.
- Responsabilidad Social: es la conciencia social.
- Relación Interpersonal: la habilidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás.

3. Manejo de estrés: involucra la gestión y regulación emocional:

- Tolerancia al Estrés: la habilidad para gestionar de forma eficaz y constructivamente las emociones.
- Control de Impulsos: la habilidad para controlar de manera efectiva y constructivamente las emociones.

4. Estado de ánimo: constituido por las habilidades felicidad y optimismo:

- Optimismo: la habilidad para ser positivos y mirar el lado brillante de la vida.
- Felicidad: habilidad para sentirse contento con uno mismo, los demás y la vida en general.

5. Adaptabilidad o ajuste: se refiere a la gestión del cambio e implica:

- Prueba de Realidad: la habilidad para evaluar objetivamente los propios sentimientos y pensamientos, y contrastarlos con la realidad externa.
- Flexibilidad: la habilidad para adaptar y ajustar los propios sentimientos y pensamientos a nuevas situaciones.
- Resolución de problemas: la habilidad para resolver eficazmente problemas de naturaleza personal e interpersonal.

Basándose en su modelo, Bar-On diseñó el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), el cual es un autoinforme de 133 ítems de escala tipo Likert de cinco puntos (Extremera y Fernández Berrocal, 2007). Después, debido a la necesidad de aplicarlo a diferentes poblaciones, Bar-On desarrolla el Emotional Quotient Inventory-Youth Version (Bar On EQ-i:YV), dirigido a niños y jóvenes de entre 6 y 18 años de edad. Este instrumento consta de 60 ítems y una escala tipo Likert de cuatro puntos (Bar-On y Parker, 2000).

En España, se validó el EQ-i-YV con una muestra 1655 de estudiantes de entre 6 y 18 años, en el que los análisis mostraron evidencias sobre la fiabilidad y validez de la estructura de cinco factores del cuestionario, así como la relación con constructos relevantes como inteligencia general, rasgos de personalidad, autoconcepto y rendimiento académico. Con este trabajo, los autores han facilitado los baremos estandarizados que hacen posible la interpretación de la inteligencia socioemocional de niños y adolescentes españoles (Ferrándiz et al., 2012).

1.2.3 Conducta prosocial. Se concibe como conducta prosocial al conjunto de comportamientos humanos voluntarios a favor de otros seres humanos, siendo que en muchos casos puede revertir en beneficios propios: conductas de donación, apoyo emocional, colaboración para lograr determinados objetivos, defensa de otras personas. Algunos de estos comportamientos se consideran altruistas cuando se hacen con la intención de ayudar a otro sin esperar ningún tipo de beneficio personal (Urquiza y Casullo, 2006). La implementación del término conducta prosocial inicia con la investigación psicológica sobre las reacciones de ayuda (o no) de las personas que eran testigos de situaciones de emergencia.

Eisenberg, Eggum y Di Giunta (2010) describen a la conducta prosocial como una cualidad conductual que incluye diferentes tipos de conductas, por ejemplo: ayudar, compartir y apoyar, con la intención de beneficiar a otra persona o grupo de personas. Estas acciones prosociales se definen en términos de las consecuencias hacia otros y pueden presentarse por una diversidad de razones, incluyendo las que son consideradas como egoístas, por principios prácticos, o por valores morales. Además, se ha demostrado que la habilidad de controlar y regular las emociones tiene un papel fundamental en la conducta prosocial (Eisenberg et al., 2005).

1.2.3.1 Teorías relacionadas a la conducta prosocial. Se proponen conceptualizaciones de conducta prosocial desde diferentes teorías, a continuación se presentan algunas:

- Teorías evolutivas y predisposiciones biológicas: consideran que la conducta prosocial es el resultado de procesos de evolución de las diferentes especies de animales, que suceden por medio de códigos morales y de control social en grupos humanos (Sobber y Wilson, 1999).

- Teoría del intercambio social: concibe las interacciones humanas como un intercambio de recursos sociales, materiales o psicológicos. Con respecto a la conducta prosocial, la teoría predice que las personas ayudan a otras cuando las recompensas son mayores que los costos, consecuentemente, las acciones se realizan en circunstancias que favorecen el interés propio (Zacarías-Salinas, 2014).

- Psicoanálisis: las conductas prosociales y altruistas generalmente están basadas en la superación de sentimientos de culpa frente a la presión de determinadas normas morales; o incluso por la necesidad de reprimir los propios impulsos, sublimándolos en actividades cultural y socialmente aceptadas (Urquiza y Casullo, 2006).

- Conductista: las conductas prosociales están controladas por los reforzadores extrínsecos, los cuales son administrados en las primeras etapas de la vida, y posteriormente la conducta se independiza del reforzador externo, y es el propio individuo quien se gratifica o castiga por sus acciones (González, 2000).

- Teoría del aprendizaje social: considera que los comportamientos prosociales son producto de un largo proceso de aprendizaje: el niño aprende, con el tiempo, a controlar y regular sus acciones en base a la anticipación de las consecuencias sociales. Postula que se aprenden todas las conductas por medio de la observación a través de la interacción social, asociado a componentes cognitivos e influencias del ambiente, ya sea del contexto familiar, escolar o social (Bandura, 1982).

- Teorías sociales: considera que son tres los factores que condicionan la prosocialidad: la socialización familiar, la educación y la interacción entre iguales (Redondo e Inglés, 2010).

- Cognitivo: señala que existe relación entre el juicio moral y la conducta prosocial, por lo tanto, a mayor madurez psicobiológica, mayor será la conducta prosocial (Arias, 2014).

- Psicología positiva: indica que este tipo de conducta es una de las fuentes más importantes de bienestar y felicidad. Menciona que los factores que facilitan la conducta prosocial, son la empatía, el juicio moral y las emociones positivas (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011).

1.2.3.2 Relación de la conducta prosocial y la empatía. La empatía favorece las conductas prosociales porque implica reconocer la situación en la que se encuentra el otro; esto supone darse cuenta de sus sentimientos, motivos, pensamientos, etcétera. Todo esto favorece la comprensión del otro y, por tanto, aumenta las posibilidades de que actuemos de forma más adecuada. La comprensión del otro implica ponernos en su lugar, entender los motivos o causas que lo han llevado a realizar ciertas acciones y comprenderlo, a esto se le conoce como ser empático.

De acuerdo a lo anterior, la empatía ha sido definida por varios autores como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo. Se puede definir como una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew, 2005).

Garaigordobil y García (2006) señalan que la empatía incluye, por parte del individuo, respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados emocionales de los demás. Por otro lado, la empatía también se relaciona con la habilidad de las personas para realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al., 2004). El concepto de empatía es estudiado desde las perspectivas emocional, social y cognitiva para explicar la conducta prosocial (Wispé, 1992).

Asimismo, diversas investigaciones han hallado relaciones positivas entre la empatía y la conducta prosocial, lo que indica que desarrollando la empatía aumentará la conducta de ayuda a los demás y disminuirían las conductas antisociales como la agresividad (McMahon, Wernsman y Parnes, 2006).

1.2.3.3 Investigaciones relacionadas a la conducta prosocial. El estudio longitudinal realizado por Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher (2006) tuvo como objetivo analizar los cambios en la conducta prosocial y los procesos psicológicos implicados a lo largo de la primera etapa de la adolescencia (12-14 años), obteniendo como resultado que la empatía es la que alcanza una correlación más alta. Esto permite afirmar la relación positiva que existe entre la conducta prosocial y la empatía, ya que es la que alcanza el mayor poder predictor de la conducta prosocial a lo largo del periodo de la adolescencia evaluado.

Por otra parte, en la investigación “Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes”, realizada por Urquiza y Casullo (2006) en Argentina, se presenta en la discusión de los resultados que el razonamiento prosocial por sí sólo no garantiza que se realicen acciones en pro de los demás; así como que las mujeres son las que presentan mayores niveles en empatía y razonamiento prosocial. Por lo cual, se puede afirmar que son las mujeres, quienes tienen mayor presencia de sentimientos de preocupación y malestar por lo que les pasa a los demás así como más comportamientos de ayuda. También, se encontró que la adquisición del razonamiento internalizado permite comprender mejor lo que le está pasando al otro así como sentir compasión y comprensión.

Con relación a si existen diferencias entre el sexo y la presencia de la conducta prosocial, Richaud y Mesurado (2016) realizaron un estudio con niños de Buenos Aires, Argentina, en el

cual encontraron que tanto la empatía como las emociones positivas se encuentran implicadas en la predicción de la conducta prosocial, esto ocurre tanto en los niños como en las niñas. Sin embargo, en el mismo estudio, la empatía presenta una mayor fuerza predictiva que las emociones positivas en el caso de los niños, a diferencia de las niñas donde ambas variables (empatía y emociones positivas) tienen una presencia similar. Por último, los resultados mostraron que tanto la empatía como las emociones positivas inhiben la conducta agresiva solo en el caso de las niñas.

Además, en el estudio de Garaigordobil y García (2006) se tuvieron como resultados que las mujeres con alto nivel de empatía mostraban conductas prosociales, liderazgo, autocontrol y pocas conductas de retraimiento. Asimismo, los hombres que tenían conductas empáticas, presentaron conductas prosociales, autocontrol, conductas asertivas, y también, pocas conductas agresivas y antisociales. Es importante mencionar que la impulsividad, la hostilidad y la inestabilidad emocional se relacionan con la conducta delictiva y antisocial, y entre ésta y la empatía existe una relación inversa. También se reporta que la conducta prosocial en la infancia se asocia con el autoconcepto positivo, así como con un mejor desarrollo de habilidades sociales y mejor integración grupal. Por lo tanto, podemos afirmar que es pertinente realizar intervenciones con el objetivo de promover el desarrollo de conductas prosociales desde temprana edad.

Por otra parte, en el estudio realizado por Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011), se menciona que se ha comprobado mediante ecuaciones estructurales (SEM) que la conducta prosocial, empatía y eficacia, predicen positivamente la responsabilidad personal y social de los estudiantes. Estos resultados reflejan la importancia de promover el desarrollo de conductas prosociales en los alumnos, que favorezcan la convivencia con los demás y que generen cambios

positivos en la vida de quien lleve a cabo dichas conductas. Cabe mencionar que la investigación fue realizada con la participación de alumnos de 8 a 15 años de edad de la comunidad de Valencia, España.

Otro estudio realizado en Valencia, España, muestra que la empatía en su componente emocional (preocupación empática y malestar personal) más que el cognitivo (toma de perspectiva) es el que aparece como variable predictora en todas las tendencias prosociales, de manera que una mayor preocupación empática ayuda a predecir el comportamiento prosocial (Samper, 2014). Estos resultados nos muestran la importancia de incluir, en los programas de intervención para el desarrollo de la conducta prosocial, el trabajo en el manejo de las emociones, es decir, la gestión positiva de las emociones.

Por otro lado, en México se han desarrollado pocas investigaciones con referencia a la conducta prosocial. Uno de los pocos estudios que se encontraron sobre el tema, corresponde a la validación de un instrumento, la Escala de la Escala de Habilidades Prosociales para adolescentes (EHP-A), desarrollada en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morales y Suárez, 2011), proceso en el que se contó con la participación de 1,172 adolescentes con un rango de edad entre los 11 y 25 años, pertenecientes a diferentes Estados de la República Mexicana, que evaluaba, a través de 20 ítems, la toma de perspectiva, solidaridad y respuesta de ayuda, altruismo y asistencia. Es importante resaltar que este es un aporte para la evaluación de dichas habilidades en el contexto nacional.

Otro estudio realizado en México, también con fines evaluativos, es el propuesto por Contreras Bravo y Reyes Lagunes (2009), en el cual presentan como objetivo desarrollar un método para evaluar la conducta prosocial en niños de primaria. En el estudio se identificaron actos de compartir, ayudar, reconfortar, cooperar, dar, invitar y tomar turnos, así como de ayuda

condicionada y de rechazo a la conducta prosocial. El instrumento que se generó a partir de la investigación, está diseñado de manera que resulta accesible a los niños que cursan la educación primaria, al mismo tiempo que aseguran que sean tomadas en cuenta las diversas conductas prosociales que fueron observadas más frecuentemente en esta etapa del desarrollo.

En el trabajo de tesis “Prácticas Parentales, Empatía y Conducta Prosocial en Preadolescentes” (Zacarías-Salinas, 2014), el objetivo general fue estimar los efectos directos e indirectos entre las prácticas parentales, la empatía y la conducta prosocial de preadolescentes de 10 a 13 años de edad. Los resultados muestran que los mejores predictores de la conducta prosocial fueron la compasión empática, así como el afecto y la comunicación parental.

Por último, mencionar el trabajo de Zacarías-Salinas y Andrade-Palos (2014), quienes diseñaron y validaron una escala de prácticas parentales prosociales (EPPPPro), la cual evalúa las prácticas parentales que promueven la conducta prosocial en preadolescentes mexicanos. Dichas prácticas prosociales son aquellas acciones paternas y maternas que promueven en los hijos conductas de ayuda hacia otras personas. En los resultados se identificó al modelamiento de las conductas de ayuda hacia los demás, como una de las prácticas parentales más significativas; coincidiendo con Bandura (1982), ya que propone que los niños que son expuestos a modelos prosociales tienden a imitar esas conductas.

1.2.4 Educación emocional. Bisquerra (2002) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, ya que debe estar presente durante toda la formación académica y en la vida; además procura potenciar el desarrollo emocional como parte esencial del desarrollo cognitivo, componiendo ambos los elementos fundamentales del desarrollo integral del ser humano. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre

las emociones con la finalidad de brindar la capacitación al ser humano para afrontar de una mejor manera las situaciones y retos que se presentan en la vida cotidiana. Todo esto con el objetivo de aumentar el bienestar personal y social.

Por otro lado, Bisquerra (2011) menciona que los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse de la siguiente manera:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar la habilidad de automotivarse
- Adoptar una actitud positiva ante la vida
- Aprender a fluir

Para Novak (como se citó en Abarca, 2004), la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo emocional saludable y bienestar del alumno conlleva una serie de orientaciones, que sirven de referente al elaborar programas de educación emocional:

- Ser conscientes de que a veces tenemos estados emocionales complejos
- Ser capaces de comprender los estados emocionales de los otros
- Ser capaces de establecer y comunicar nuestras emociones
- Ser capaces de sentirse con los otros y dispuestos para con ellos
- Entender que nosotros y los otros no mostramos las emociones de forma obvia
- Ser capaces de afrontar diferentes situaciones emocionales sin escapar de ellas

- Ser conscientes de la importancia de la comunicación emocional cuando nos relacionamos con los otros
- Ser conscientes que somos responsables de nuestros propios sentimientos y que podemos escoger nuestra respuesta emocional ante una situación dada

El principal objetivo de la educación emocional es que el alumno adquiera conocimientos sobre las emociones, tenga un adecuado lenguaje sobre ellas, que pueda identificarlas en el mismo y en los demás, y que las regule. Esto les permite a los alumnos tener mejores relaciones con los demás y afrontar situaciones de la mejor manera posible.

1.2.4.1 Programas de intervención socioemocional y conducta prosocial. Se han desarrollado programas de inteligencia emocional con la finalidad de trabajar factores conflictivos en la escuela, en conjunto con otros programas de habilidades sociales, resolución de conflictos, entrenamiento en mediación, y otros con enfoque cognitivo-conductual para desarrollar habilidades socioemocionales en los alumnos, ya que permite enfrentar la falta de habilidades en las relaciones interpersonales. Se están implementando para prevenir los conflictos que existen actualmente en las instituciones educativas (Mayer y Cobb, 2000).

En el libro Educación emocional, programa para educación primaria (6 - 12 años), Renom (2007), el GROPE propone unos objetivos generales para conseguir educar las emociones, basando su diseño y discusión sobre el currículo de educación primaria en España, los cuales son: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, favorecer el desarrollo integral del alumno, desarrollar la capacidad de comprender y regular las propias emociones, proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima, potenciar actitudes de respeto y tolerancia, desarrollar una

mayor competencia emocional en las relaciones sociales, potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo. También desarrollar la tolerancia a la frustración, adoptar una actitud positiva ante la vida, desarrollar la capacidad de control, capacitar al alumnado para la resistencia a la frustración y favorecer el bienestar.

En Medellín, Colombia, en el 2009 se llevó a cabo el proyecto “Aprender a Pensar lo Social: Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar”, la población fueron niños y niñas de 8 a 12 años. Se origina debido a los altos índices de violencia y situaciones de conflicto escolar entre pares y de los estudiantes con sus profesores, principalmente en secundaria, que se presentan en las instituciones educativas. Entre los logros alcanzados por medio de la implementación del programa de intervención, se encuentran el trabajo colaborativo, mejora en las relaciones interpersonales, estudiantes más empáticos y que expresan sus emociones, sentido de pertenencia al grupo, clima positivo en el aula, mejores alternativas en la resolución de conflictos, entre otros (Rendón, Parra, Cuadros y Barragán, 2009).

Garaigordobil (2005) implementó un programa de intervención basado en el juego cooperativo para fomentar conductas prosociales en niños de tercero de primaria en España, del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

- Incremento de las conductas sociales de respeto y autocontrol de los impulsos.
- Incremento de las conductas sociales de liderazgo, así como de las conductas asertivas en la interacción con iguales y de las conductas prosociales.
- Mejora de la imagen de los compañeros del grupo que son vistos como más prosociales y creativos.

- Aumento de las estrategias cognitivas de interacción social asertivas y globales.
- Disminución de las conductas agresivas en la interacción con otros compañeros, de las conductas antisociales y delictivas.

También, el programa fomentó un incremento de la estabilidad emocional; y una mejora del autoconcepto. En el área cognitiva se observó un aumento de la inteligencia verbal, del pensamiento asociativo verbal relacionado con la creatividad verbal, de conductas y rasgos de personalidad creadora; así como de la creatividad verbal y gráfica.

En los resultados de la investigación presentada por Álamos y sus colaboradores (2013), realizada con estudiantes chilenos, se muestra que potenciar el bienestar y aprendizaje socioemocional de los estudiantes redundará también en mayores logros académicos, a través de la generación de ambientes nutritivos, el desarrollo de competencias necesarias para aprovechar la experiencia académica, el desarrollo de una relación positiva entre estudiantes y docentes y el fortalecimiento de la autoestima.

La mayoría de las intervenciones que abordan el desarrollo socioemocional y la conducta prosocial se implementan con dinámicas de grupo y juegos a través de talleres destinados a promover el área socioemocional. Lo ideal es que se refuerce durante toda la jornada escolar, y que los alumnos puedan hacer la transferencia de lo aprendido a su vida cotidiana dándole un sentido a lo que van desarrollando.

2. Evaluación diagnóstica

2.1. Descripción del escenario y participantes

El centro educativo es privado y labora en turno matutino; cuenta con maternal, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Está ubicado en la zona norte de la ciudad de Mérida, Yucatán, siendo una zona que en los últimos años ha tenido un crecimiento comercial considerable, ya que en sus alrededores están ubicados grandes centros comerciales, así como importantes hospitales tanto públicos como privados, zonas residenciales, escuelas, parques, etc.

Actualmente, en la primaria hay 180 alumnos aproximadamente inscritos para los seis grados de primaria, divididos en 10 grupos, cada grupo tiene su propia aula. El número de alumnos por salón es de 17 a 22 aproximadamente; también, cada salón cuenta con ventiladores y aire acondicionado.

La intervención se llevó a cabo en el grado de 1° de primaria, existiendo únicamente un grupo de 22 alumnos, de los cuales 15 son niños y 7 son niñas. Las edades de los alumnos se encuentran en el rango de 5 a 7 años de edad, siendo 6 años la media del grupo. Los alumnos han estado juntos desde 3° de preescolar; y la psicóloga del centro educativo reporta como una necesidad desarrollar estrategias que promuevan el área social y emocional en los niños, ya que se han detectado problemas de conducta que pudiesen ser generados por falta de estrategias sociales y emocionales.

Es importante aclarar que únicamente se presentan los resultados estadísticos de 20 alumnos (13 niños y 7 niñas), ya que no se obtuvo la autorización de los padres de 2 alumnos del grupo.

2.2. Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizadas

Para la administración de los instrumentos se solicitó la autorización de la directora y psicóloga de primaria; además, se envió el consentimiento informado a los padres y madres de familia para pedirles su autorización para que sus hijos participen en el estudio. El diagnóstico tuvo una duración de dos meses. La elección del grupo es parte de una estrategia que promueve el Departamento de Psicología del centro educativo, para desarrollar la inteligencia socioemocional y conductas prosociales desde los primeros grados, y prevenir posibles conflictos.

En la aplicación de los instrumentos participaron los niños del grupo, los padres de familia y la maestra titular. Los niños contestaron el EQ-i: YV de Bar-On para evaluar su inteligencia socioemocional; mientras que los padres de familia y la maestra titular respondieron el Cuestionario de Conducta Prosocial y la escala de habilidades sociales del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC).

En la Tabla 1 se presentan las variables que se evaluaron y los instrumentos correspondientes. Los instrumentos pueden consultarse en el Apéndice A.

Tabla 1
Variables e instrumentos de evaluación

Variables evaluadas	Instrumentos de evaluación
Inteligencia Socioemocional: - Intrapersonal - Interpersonal - Manejo del estrés - Adaptabilidad - Estado de ánimo	EQ-i: YV, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version (Bar-On y Parker, 2000): Versión en castellano elaborada y validada para población española por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012).
Conducta prosocial	Cuestionario de Conducta Prosocial (Weir y Duveen, 1981). Contestada por papás y maestra titular del grupo.
Habilidades sociales	Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 1992). Escala de habilidades sociales contestada por papás y maestra titular del grupo.

EQ-i: YV, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version (Bar-On y Parker, 2000): Versión en castellano elaborada y validada para población española por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012). Es un instrumento de autoinforme compuesto por 60 reactivos en escala tipo Likert de 4 puntos (1 = nunca me pasa, 2 = a veces me pasa, 3 = casi siempre me pasa y 4 = siempre me pasa). Evalúa cinco componentes de la inteligencia socioemocional: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo. El inventario mostró una adecuada fiabilidad según el alfa de Cronbach ($\alpha = .89$) en la investigación hecha por Prieto, Bai, Ferrándiz y Serna (2007).

Para este trabajo se realizó el cambio de la palabra enfado por la palabra enojo, ya que la segunda es más propia de la cultura mexicana. De igual manera, se modificó el instrumento para ser calificado en escala de 3 puntos, según la respuesta dada: 1 = nunca me pasa, 2 = a veces me pasa y 3 = siempre me pasa; esta decisión se tomó debido a que entre los participantes se encontraba una niña de 5 años, y algunos niños presentaban dificultades en la lectura. Para la aplicación de la prueba se brindó apoyo a los niños que aún no habían consolidado la lectura.

Cuestionario de Conducta Prosocial (Weir y Duveen, 1981). La prueba evalúa la conducta prosocial y es contestada por madres/padres y maestra; el cuestionario está conformado por 20 afirmaciones que se refieren a conductas prosociales o de ayuda a los demás. Se puntúa con 0, 1 ó 3 puntos según la respuesta dada: nunca (0 puntos), alguna vez (1 punto) y casi siempre (3 puntos). El coeficiente Alfa de Cronbach del instrumento es de .94.

Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 1992). El BASC es una aproximación multidimensional para la evaluación de la conducta de niños y adolescentes entre 3 y 18 años de edad, se divide en tres niveles: de 3 a 6 años (educación infantil), de 6 a 12 años (educación primaria) y de 12 a 18 años (educación

secundaria y bachillerato). Está conformada por cinco componentes que evalúan al sujeto desde diversas perspectivas, los cuales pueden ser utilizadas de manera individual o en cualquier combinación: autoinforme, cuestionario para padres y tutores, historia estructurada del desarrollo y sistema de observación del estudiante. La prueba se divide en tres escalas: clínicas, adaptativas y globales. Las escalas clínicas son agresividad, hiperactividad, problemas de conducta, problemas de atención, problemas de aprendizaje, atipicidad, depresión, ansiedad y somatización. Por otro lado, las escalas adaptativas son adaptabilidad, habilidades sociales, liderazgo y habilidades para el estudio. Las escalas globales son exteriorizar problemas, interiorizar problemas, problemas escolares, otros problemas, habilidades adaptativas, otras habilidades adaptativas y el índice de síntomas comportamentales.

Se utilizó solo una escala: Habilidades Sociales, la cual se refiere a las habilidades necesarias para interactuar y relacionarse satisfactoriamente con iguales y adultos. Se aplicó la escala a la maestra titular del grupo y a los padres. Es calificada del 0 al 3, según la respuesta dada: nunca (0), alguna vez (1), frecuentemente (2) y casi siempre (3). La escala contestada por la maestra titular está conformada por 12 reactivos y su índice de confiabilidad es de .87. Asimismo, la escala contestada por los papás consta de 14 reactivos y su índice de confiabilidad es de .84.

Por otro lado, además de los instrumentos de evaluación mencionados, se realizó un registro de observaciones, aprendizajes obtenidos y comentarios que manifestaban los participantes en el transcurso de cada una de las sesiones de la intervención. La tabla de registro se puede consultar en el Apéndice B.

2.3. Procedimiento

Para efectuar el presente trabajo terminal se realizaron las siguientes acciones:

Solicitud de permisos y consentimientos. Se realizaron los trámites administrativos correspondientes para solicitar el permiso de las autoridades del centro educativo. De igual manera, se envió el consentimiento informado a los padres y madres de familia, el cual fue regresado debidamente firmado con la autorización para participar en el programa. El consentimiento informado se encuentra en el Apéndice C.

Aplicación del pretest. Se realizó el diagnóstico del grupo de primero de primaria en relación a la inteligencia socioemocional y a la conducta prosocial, a través de la aplicación del autoinforme EQ-i: YV de Bar-On para evaluar la inteligencia socioemocional; así como de la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales del BASC y del Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen a la maestra titular del grupo y a los padres de familia para evaluar la conducta prosocial de los participantes.

Análisis de los resultados del pretest. Se analizaron los datos obtenidos en el pretest a través del Statistical Package for Social Science (SPSS) versión 21.

Diseño del Programa de Intervención. De acuerdo a los resultados del diagnóstico, se procedió a realizar la planeación de actividades que conforman el programa de intervención.

Implementación del Programa de Intervención. Se llevó a cabo el programa de intervención por medio del taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial”, el cual tuvo una duración de dos meses y medio, y se realizó en las instalaciones de la escuela con dos sesiones a la semana de 40-50 minutos cada una en horario escolar.

Aplicación del postest. Al terminar la implementación del taller se aplicó el postest utilizando los mismos instrumentos que se aplicaron en el diagnóstico.

Análisis de los resultados del postest. Se analizaron los datos obtenidos a través del Statistical Package for Social Science (SPSS) versión 21.

Informe de resultados. Se entregaron los resultados del trabajo terminal a las autoridades del centro educativo.

2.4. Informe de los resultados de la evaluación diagnóstica

Los resultados grupales que se obtuvieron al aplicar el autoinforme EQ-i: YV de Bar-On a los participantes del grupo de primero de primaria se presentan en la Tabla 2. Se muestran las cinco dimensiones evaluadas de la inteligencia socioemocional: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado del ánimo.

Tabla 2

Resultados grupales del pretest con relación a la inteligencia socioemocional

Indicador	Variables					Total
	M Intrapersonal	M Interpersonal	M Manejo del estrés	M Adaptabilidad	M Estado del ánimo	
Media	2	2.33	2.17	2.21	2.54	-
Mínimo	1.33	1.58	1.75	1.90	1.86	-
Máximo	2.67	3	2.50	3	3	-
Máximo posible	3	3	3	3	3	-
Desviación típica	.34	.40	.20	.23	.29	
Alfa de Cronbach	-	-	-	-	-	.781

Como se puede observar en la Tabla 2, en cuanto a las puntuaciones medias, la dimensión intrapersonal se encuentra justo en la M teórica (M=2), y las demás se encuentran por arriba. Sin embargo, aunque los resultados nos indiquen que se encuentran en la M teórica o por encima, se considera pertinente reforzar las dimensiones de la inteligencia socioemocional del grupo, ya que se podría aumentar en el caso particular de algunos participantes que tienen puntuaciones por debajo de la media.

En la Tabla 3 se presentan las puntuaciones obtenidas por debajo de la media, siendo 13 participantes los que tienen puntuaciones bajas en una o más de las dimensiones que conforman a la inteligencia socioemocional (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado del ánimo).

Tabla 3

Participantes por debajo de la media en dimensiones de la inteligencia socioemocional

Participante	Media obtenida				
	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo del estrés	Adaptabilidad	Estado del ánimo
1. Myl	1.33		1.75	1.90	
2. Aml	1.33				
3. Lm	1.83				
4. EmU	1.83				
5. Ncl	1.83				
6. Dg	1.83	1.67			
7. Nst	1.33				
8. Gbr	1.67				
9. Wlm		1.67			1.86
10. JsF		1.83	1.92		
11. Mnd		1.58			
12. EmP			1.92		
13. Prl			1.92		

Por otro lado, en el caso del Cuestionario de Conducta Prosocial y la Escala de Habilidades Sociales, aplicada a padres y maestra, se llevó a cabo una correlación de Pearson. Es decir, se correlacionó lo que los padres reportaron en el Cuestionario de Conducta Prosocial con lo que la maestra titular reporta en el mismo cuestionario, arrojando una correlación de $r = .161$ ($p = .511$). Por lo tanto, las variables no correlacionan y los resultados de la prueba contestada por los padres no serán tomados en cuenta y se medirá únicamente con los resultados reportados por la maestra. Se toma esta decisión ya que es un trabajo psicoeducativo que se llevará a cabo en el contexto escolar y se busca promover el clima y convivencia dentro del aula, por lo cual lo reportado por la maestra nos muestra un panorama más cercano a lo que ocurre en el grupo de primero de primaria.

De igual manera, se correlacionaron los resultados de la Escala de Habilidades Sociales reportados por los padres y la maestra titular, sin embargo, en este caso se obtuvo una correlación de Pearson de $r = .580$ ($p = .012$), lo cual indica que las variables correlacionan. Por lo tanto, se utilizarán ambos resultados obtenidos en la escala.

Los resultados grupales que se obtuvieron al evaluar la conducta prosocial y las habilidades sociales de los participantes se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultados grupales del pretest con relación a la conducta prosocial y a las habilidades sociales

Indicador	Variables		
	M Conducta prosocial (maestra)	M Habilidades sociales (padres)	M Habilidades sociales (maestra)
Media	2.27	2.16	2.07
Mínimo	1.25	1.36	.75
Máximo	3	2.86	3
Máximo posible	3	3	3
Desviación típica	.52	.41	.66
Alfa de Cronbach	.896	.811	.947

Se observa en la Tabla 4 que el nivel de conducta prosocial de los participantes que reporta la maestra titular se encuentra por arriba de la M teórica ($M=2$). No obstante, se presentan los resultados de cinco participantes (una niña y cuatro niños) que obtuvieron puntuaciones por debajo de la media, lo cual los ubica como menos prosociales.

En relación a las habilidades sociales se puede afirmar que el grupo tiene un nivel adecuado, ya que se encuentran en la M teórica ($M=2$) en los resultados reportados por los padres y por la maestra titular, se presenta este tipo de conducta con mayor asiduidad entre frecuentemente y casi siempre. Aquellas conductas que se pueden observar con menor frecuencia son: animar a los demás, felicitar a los demás cuando algo les sale bien, hacer sugerencias sin ofender a los demás, elogiar o felicitar a otras personas, ofrecerse voluntario para ayudar y animar a los demás a hacer mejor las cosas.

En la Tabla 5 se presentan los participantes con puntuaciones por debajo de la M teórica (M=2) en las variables de conducta prosocial y habilidades sociales.

Tabla 5

Participantes por debajo de la media en conducta prosocial y habilidades sociales

Participante	Media obtenida		
	Conducta prosocial	Habilidades sociales (padres)	Habilidades sociales (maestra)
1. Myl	1.25		.75
2. Aml		1.71	1.58
3. EmU		1.57	
4. JsF	1.90		
5. NoG	1.40	1.93	.92
6. Nst	1.80		1.67
7. Sd	1.45	1.79	1.25
8. Gbr		1.36	1.33
9. Mrk		1.86	
10. Sbs			1.83

Por otro lado, en la Tabla 6 se presentan los resultados individuales obtenidos por el grupo de participantes que cumplen con el criterio de tener por lo menos dos variables evaluadas por debajo de la media, los cuales son diez participantes (ocho niños y dos niñas). A este grupo de participantes que cumplen con el criterio se le denominará casos especiales.

Tabla 6

Resultados individuales del pretest del grupo de casos especiales

Participante	Media obtenida							
	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo del estrés	Adaptabilidad	Estado del ánimo	Conducta prosocial	Habilidades sociales (papás)	Habilidades sociales (maestra)
Wlm	2	1.67	2.42	2	1.86	2.05	2.86	2.25
Myl	1.83	2.50	1.75	1.90	2.21	1.25	-	.75
JsF	2.33	1.83	1.92	2.10	2.79	1.90	2.57	2.58
NoG	2.33	2.83	2.08	3	3	1.40	1.93	.92
Aml	1.33	3	2.50	2.20	2.36	2.70	1.71	1.58
EmU	1.83	2.33	2.08	2.10	2.43	2.40	1.57	2.17
Dg	1.83	1.67	2.17	2	2.14	2.80	2.86	2.92
Nst	1.33	2.42	2.08	2.30	2.43	1.80	2.14	1.67
Sd	2	2.58	2.42	2.30	2.71	1.45	1.79	1.25
Gbr	1.67	2.25	2.08	2	2.79	2	1.36	1.33

Por último, en la Tabla 7 se presentan los resultados grupales de estos diez participantes; en el caso de la variable de habilidades sociales se reporta la media obtenida de lo reportado por padres y maestra, la cual es de 1.91.

Tabla 7
Resultados del pretest del grupo de casos especiales

Indicador	Variables						
	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo del estrés	Adaptabilidad	Estado del ánimo	Conducta prosocial	Habilidades sociales
Media	1.85	2.30	2.15	2.19	2.47	1.97	1.91
Mínimo	1.33	1.67	1.75	1.90	1.86	1.25	.75
Máximo	2.33	3	2.50	3	3	2.80	2.92
Máximo posible	3	3	3	3	3	3	3

3. Programa de Intervención

3.1. Fundamentación/Criterios utilizados para el diseño del programa de intervención

Con base a los resultados del diagnóstico y las áreas detectadas a mejorar, se estableció el número de actividades a realizar para trabajar cada variable a través de una regla de tres. Al inicio se pretendían realizar 17 sesiones con una duración de 40-50 minutos cada una, considerando la primera y la última sesión para la introducción y cierre respectivamente; siendo 15 sesiones efectivas para trabajar las necesidades del grupo, por lo que se decide tener dos actividades por sesión con la finalidad de optimizar el tiempo, dando un total de 30 actividades. Sin embargo, se añadieron tres sesiones más, dos de estas con los padres de familia (al inicio y al final del taller), y una más de cierre con los participantes. Por lo tanto, el programa de intervención está conformado de 20 sesiones.

A continuación, se presenta la Tabla 8 en la que se encuentra el número de actividades establecido para promover cada factor.

Tabla 8
Diseño de intervención

Contenido	Ideal (Puntaje máximo)	Media grupala (casos especiales)	Diferencia	Número de actividades
Introducción	-	-	-	-
Intrapersonal	3	1.85	1.15	6
Interpersonal	3	2.30	.70	3
Manejo del estrés	3	2.15	.85	4
Adaptabilidad	3	2.19	.81	4
Estado de Ánimo	3	2.47	.53	3
Conducta prosocial	3	1.97	1.03	5
Habilidades sociales	3	1.91	1.09	5
Cierre	-	-	-	-
		TOTAL	6.16	30

El programa de intervención consiste en una serie de actividades psicoeducativas que promueven el desarrollo de la inteligencia socioemocional, que comprende: identificar, nombrar, expresar y regular las propias emociones, comprender las emociones de los demás, mantener buenas relaciones con los demás teniendo una actitud de respeto y cooperación; y la conducta prosocial, que se refiere a realizar acciones en favor de otras personas, tales como: ayudar, cooperar, compartir, consolar, entre otras.

La finalidad del programa de intervención es que los participantes implementen las habilidades socioemocionales adquiridas durante las sesiones, tales como el conocer, nombrar y evaluar sus propias emociones, así como regularlas, a través del manejo del estrés y los impulsos; también a expresar sus emociones. De igual manera, que sean capaces de empatizar con los demás y de mantener relaciones sociales saludables; y que esto, les permitan enfrentar los problemas actuales, sirviendo como medio de prevención ante conductas de riesgo que pudieran suscitarse.

La intervención está basada en el Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On (1997), en el que describe cinco componentes de la inteligencia socioemocional y sus respectivos subcomponentes (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz, 2012), los cuales son:

1. Intrapersonal: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
2. Interpersonal: empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.
3. Manejo de estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos.
4. Estado de ánimo: optimismo y felicidad.
5. Adaptabilidad o ajuste: prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.

De igual manera, se basa en el “Programa de juegos cooperativos y creativos para grupos de 6 a 8 años”, desde la propuesta de Garaigordobil (2005) para promover la conducta prosocial en los niños. Los juegos cooperativos buscan la integración del grupo y fomentan la interacción social positiva, también favorece la comunicación y la cooperación. Además, los juegos tienen un momento de reflexión, el cual brinda la oportunidad de generar actitudes positivas en los participantes. Estos juegos tienen cinco características estructurales:

1. La participación. Todos deben participar, no existen eliminados ni ganadores ni perdedores. El objetivo de los juegos es lograr metas grupales.
2. La comunicación y la interacción amistosa. Implican escuchar, dialogar, tomar decisiones grupales, negociar. Estimulan la interacción amistosa y la expresión de sentimientos positivos en relación a los demás.
3. La cooperación. Promueven una dinámica que conduce a los participantes a ofrecerse y darse ayuda mutuamente para contribuir a la meta común.
4. La ficción y la creación. Se crean cosas nuevas o se desempeñan diferentes roles.
5. La diversión. El objetivo principal es que los niños disfruten y se diviertan interactuando de forma positiva, amigablemente y cooperando con sus compañeros.

3.2. Objetivos del programa de intervención

El objetivo general del programa es promover la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial en los niños y niñas del primer grado de primaria, y evaluar su efectividad, con la finalidad de brindarles herramientas que les permitan enfrentar los problemas actuales, y como medio de prevención ante conductas de riesgo que pudieran suscitarse.

En la Tabla 9 se presenta la organización de las sesiones, el contenido que se promoverá y las actividades correspondientes.

Tabla 9

Organización de las sesiones

Sesión	Contenido	Actividades
1	Introducción al taller	- Reunión informativa con los padres
2	Introducción al taller	- Cuento “El reino sin acuerdos” - Hagamos nuestros acuerdos - Mi flor
3	Conducta prosocial Habilidades sociales	- Abrazos musicales - Pasillo de amigos
4	Habilidades sociales Conducta prosocial	- Llaves amables - Dibujemos entre todos
5	Intrapersonal	- Dado de emociones - Panel de emociones: Siento...
6	Intrapersonal	- Dibujos emocionales - Ponerle cara a la emoción
7	Intrapersonal Interpersonal	- ¿Qué emoción siento? - ¿Qué emoción vemos?
8	Interpersonal	- Cuento “El cumpleaños de Sara” - Telaraña de emociones
9	Manejo del estrés	- Cuando me enojo, ¿Qué siento en mi cuerpo? - Cuento “La tortuga” - Cuando estoy enojado puedo...
10	Manejo del estrés	- Semáforo de regulación: Me detengo y siento, pienso y actúo - Estrategia para la calma: Colorear mandalas
11	Manejo del estrés Adaptabilidad Habilidades sociales	- Estrategia para la calma: Respirar como un elefante - Solo tenemos esto...
12	Adaptabilidad Habilidades sociales	- Creando un cuento - ¿Qué harías si...?
13	Habilidades sociales Conducta prosocial	- Lentes positivos
14	Habilidades sociales Adaptabilidad Conducta prosocial	- Nombres de... - Alfombra mágica
15	Adaptabilidad Conducta prosocial Habilidades sociales	- Saquitos de arroz - Rompecabezas cooperativos
16	Intrapersonal Estado de ánimo Conducta prosocial	- Caja del tesoro oculto - Somos súper estrellas - Estrellas unidas

17	Estado de ánimo Conducta prosocial Habilidades sociales	- Collage de felicidad - Paquete sorpresa
18	Cierre del taller	- ¡Muchas gracias 1ero A! - Compartir nuestros aprendizajes y cierre
19	Cierre del taller	- Película “Intensamente”
20	Cierre del taller	- Clase pública con los padres

3.3. Programa de intervención

En el taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial” se implementaron diferentes estrategias, por ejemplo: cuentos, música, juegos cooperativos, videos. También se utilizaron materiales como cajas, colores, plumones, hojas, rotafolios, cartulinas, tijeras, pegamento, grabadora, música, rompecabezas, tela, proyector, computadora, entre otros. Además, se necesitaron fotocopias para la aplicación de instrumentos en el pretest y en el postest.

En total de febrero a abril se realizaron 20 sesiones, con un total de 34 actividades. Las sesiones se realizaban dos veces por semana con una duración aproximada de 40 a 50 minutos, los lunes después de la clase de artísticas, y los miércoles después de educación física. En el Apéndice C se puede consultar el contenido del programa de intervención.

La estructura de cada sesión comprendía en recordar la sesión anterior, después se realizaban entre una y dos actividades centrales, dependiendo de la duración; algunas actividades se realizaban individualmente, en grupos pequeños o con todos los miembros del grupo; y por último, un cierre que consistía en preguntarle a los participantes los aprendizajes adquiridos en la sesión con ayuda de la pregunta: “¿Qué aprendimos el día de hoy?”; además de la aplicación de un formato de evaluación en el que los alumnos seleccionaban la emoción que experimentaron en la sesión, respondían si les habían gustado las actividades y si habían participado.

4. Resultados de la intervención

4.1. Evaluación (efectos y/o proceso)

Al concluir la implementación del programa de intervención se realizó el postest, el cual consistió en aplicar de nuevo el EQ-i: YV de Bar-On a los participantes ($\alpha = .845$), el Cuestionario de Conducta Prosocial a la maestra titular del grupo ($\alpha = .842$) y la Escala de Habilidades Sociales del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC) a la maestra titular ($\alpha = .914$) y a los padres ($\alpha = .839$).

En la Tabla 10 se presenta la comparación de las medias grupales obtenidas en el pretest y en el postest. De manera general, se puede observar que hubo un incremento en las medias de todas las variables evaluadas.

Tabla 10

Resultados grupales pretest-postest

Variables	Pretest		Postest		Pretest-Postest	
	M	DE	M	DE	M	DE
Intrapersonal	2	.34	2.04	.44	.04+	.44
Interpersonal	2.33	.40	2.51	.28	.17+	.44
Manejo del estrés	2.17	.20	2.25	.32	.07+	.37
Adaptabilidad	2.21	.23	2.28	.36	.07+	.46
Estado del ánimo	2.54	.29	2.63	.25	.08+	.38
Conducta prosocial (maestra)	2.27	.52	2.68	.17	.41+	.52
Habilidades sociales (padres)	2.16	.41	2.27	.39	.13+	.34
Habilidades sociales (maestra)	2.07	.66	2.19	.36	.11+	.53

En relación a las cinco primeras variables de la Tabla 10, que son las que componen la inteligencia socioemocional, se observa que el estado de ánimo obtuvo resultados más elevados en comparación con los demás; le sigue la variable interpersonal, después adaptabilidad, manejo del estrés y por último se reporta a la variable intrapersonal con una media de 2.04.

En la variable conducta prosocial, los resultados del postest ubican a los participantes por arriba de la M teórica ($M=2$), ya que obtuvieron 2.68 como media grupal. Es importante

mencionar que todos los participantes obtuvieron resultados por encima de la media en esta variable.

En cuanto a las últimas dos variables de la Tabla 10, que corresponden a las habilidades sociales, se pueden afirmar que el grupo tiene un nivel adecuado, ya que se encuentran por arriba de la M teórica ($M=2$) en lo reportado por los padres y por la maestra titular, en promedio se presentan en el grupo frecuentemente y casi siempre. Las conductas que se pueden observar con mayor frecuencia son: tener sentido del humor, ayudar a otros niños, felicitar a los demás cuando algo les sale bien, elogiar o felicitar a otras personas, ofrecerse voluntariamente para ayudar y animar a los demás a hacer mejor las cosas. Mientras que las menos frecuentes son: pedir ayuda educadamente, hacer sugerencias sin ofender a los demás y animar a los demás.

Además, en los datos descriptivos presentados en la Tabla 10, se puede observar que las puntuaciones de las medias grupales mejoraron en todas las variables evaluadas. Se obtuvo que la variable de conducta prosocial reporta un aumento significativo de $+0.41$; la variable interpersonal tuvo un aumento de $.17$, las habilidades sociales evaluado por padres y maestra obtuvo un aumento de $.13$ y $.11$ respectivamente; estado del ánimo presentó un incremento de $.08$, en el caso de adaptabilidad y manejo del estrés reportaron un incremento de $.07$ cada uno, y por último, la variable intrapersonal tuvo la menor diferencia en la comparación del pretest con el posttest con un aumento de $.04$.

Por otro lado, en la Tabla 11 se muestran los resultados obtenidos al correr una prueba t para muestras relacionadas; se observa que la variable conducta prosocial tuvo un nivel de significancia de $.002$, por lo tanto, es estadísticamente significativa.

Tabla 11
Resultados grupales de la prueba t

Variables	Prueba <i>t</i> para muestras relacionadas		
	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
Intrapersonal	-.415	19	.683
Interpersonal	-1.740	19	.098
Manejo del estrés	-.886	19	.387
Adaptabilidad	-.680	19	.504
Estado del ánimo	-1.041	19	.311
Conducta prosocial (maestra)	-3.486	19	.002
Habilidades sociales (padres)	-1.657	17	.116
Habilidades sociales (maestra)	-.973	19	.343

En la Tabla 12 se muestra la comparación de los resultados individuales obtenidos en el pretest y el postest en las variables que conforman la inteligencia socioemocional del grupo de casos especiales, conformado por diez participantes que cumplieron con el criterio de tener dos o más variables por debajo de la media en el pretest.

Tabla 12
Resultados pretest-postest del grupo de casos especiales en las dimensiones de inteligencia socioemocional

Participante	Intrapersonal		Interpersonal		Manejo del estrés		Adaptabilidad		Estado del ánimo	
	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Wlm	2	2.17	1.67	2.33	2.42	2.17	2	2	1.86	2.50
Myl*	1.83	2.67	2.50	2.83	1.75	2.08	1.90	2.40	2.21	2.64
JsF	2.33	2	1.83	2.67	1.92	2.17	2.10	2.10	2.79	2.71
NoG	2.33	2.17	2.83	2.08	2.08	2.25	3	2	3	2.21
Aml*	1.33	1.17	3	2.83	2.50	2.42	2.20	1.60	2.36	2.21
EmU	1.83	1.17	2.33	2.67	2.08	1.92	2.10	2	2.43	2.71
Dg*	1.83	2.67	1.67	2.83	2.17	2.58	2	3	2.14	3
Nst	1.33	1.67	2.42	2.33	2.08	1.83	2.30	2.30	2.43	2.57
Sd	2	1.83	2.58	2.17	2.42	1.42	2.30	2.70	2.71	2.71
Gbr*	1.67	1.83	2.25	2.42	2.08	2.33	2	2.20	2.79	2.86

En lo que corresponde a la inteligencia socioemocional, se obtuvo que tres participantes (Myl, Dg y Gbr) aumentaron en todas las variables, y sólo un participante (Aml) disminuyó en todas las variables. También, que la mayoría de los participantes aumentaron la media en las variables interpersonal y estado del ánimo. Además, la mitad de los participantes aumentaron las

medias en el postest en las variables intrapersonal y manejo del estrés. Por último, en el caso de adaptabilidad los puntajes fueron más variables, ya que cuatro participantes aumentaron la media, tres quedaron con la misma puntuación y tres disminuyeron.

En lo que corresponde a la conducta prosocial, se puede observar en la Tabla 13 que dentro del grupo de casos especiales, nueve participantes reportan puntuaciones por arriba de la M teórica (M=2); y tan sólo un participante (Dg) disminuyó sus conductas prosociales, ya que reporta una diferencia de -.10 en esta variable.

Tabla 13

Resultados pretest-postest del grupo de casos especiales en las variables de conducta prosocial y habilidades sociales

Participante	Conducta prosocial (maestra)		Habilidades sociales (papás)		Habilidades sociales (maestra)	
	M	M	M	M	M	M
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Wlm*	2.05	2.80	2.86	2.71	2.25	1.83
Myl	1.25	2.80	-	2.14	.75	2.08
JsF*	1.90	2.60	2.57	2.43	2.58	2
NoG	1.40	2.50	1.93	2.57	.92	1.83
Aml	2.70	2.80	1.71	2.21	1.58	2.25
EmU	2.40	2.50	1.57	1.71	2.17	2.25
Dg*	2.80	2.70	2.86	2.57	2.92	2.08
Nst	1.80	3	2.14	2.79	1.67	2.08
Sd	1.45	2.60	1.79	2.50	1.25	1.67
Gbr	2	2.50	1.36	1.57	1.33	1.75

En lo que corresponde a las habilidades sociales, los papás y la maestra titular coinciden en que tres participantes disminuyeron en esta variable, más no significativamente (Wlm, JsF y Dg). Sin embargo, sus puntuaciones en el postest se encuentran en la M teórica o por arriba; únicamente en el caso de Wlm se presenta por debajo de la media en la escala que contestó la maestra.

Por otro lado, en la Tabla 14 se presenta la comparación de las variables pretest-postest del grupo de casos especiales; se puede observar que las medias grupales en las variables intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado del ánimo, conducta prosocial y habilidades

sociales incrementaron en el posttest en comparación al pretest. Únicamente en el caso de manejo del estrés hubo un decremento en el posttest con una diferencia de .03.

Tabla 14

Resultados grupales pretest-posttest del grupo de casos especiales

Variables	Pretest	Posttest	Pretest- Posttest
	M	M	M
Intrapersonal	1.85	1.93	.08+
Interpersonal	2.30	2.51	.20+
Manejo del estrés	2.15	2.11	.03-
Adaptabilidad	2.19	2.23	.04+
Estado del ánimo	2.47	2.61	.14+
Conducta prosocial (maestra)	1.97	2.68	.70+
Habilidades sociales (padres)	2.08	2.34	.25+
Habilidades sociales (maestra)	1.74	1.98	.24+

En la Tabla 15 se presentan los resultados obtenidos al correr una prueba *t* para muestras relacionadas, en la cual la variable conducta prosocial tuvo un nivel de significancia de .003, por lo tanto es estadísticamente significativa.

Tabla 15

Resultados de la prueba t del grupo de casos especiales

Variables	Prueba <i>t</i> para muestras relacionadas		
	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
Intrapersonal	-.542	9	.601
Interpersonal	-1.125	9	.290
Manejo del estrés	.251	9	.807
Adaptabilidad	-.227	9	.826
Estado del ánimo	-.989	9	.348
Conducta prosocial (maestra)	-4.043	9	.003
Habilidades sociales (padres)	-1.971	8	.084
Habilidades sociales (maestra)	-1.117	9	.293

Además de los instrumentos de evaluación mencionados, se realizó un registro de observaciones, aprendizajes obtenidos y comentarios que manifestaban los participantes en el transcurso de cada una de las sesiones, el cual se puede revisar en el Apéndice B.

De manera general, los participantes reportan que en el taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial” aprendieron a compartir, a ayudar a los demás, ser buenos con los demás, a conocer las emociones, a comprender las emociones de los demás, a respetar, trabajar en equipo, utilizar palabras amables, decir cosas buenas y bonitas a los demás, entre otros aprendizajes.

Asimismo, se llevó a cabo el registro de los cambios que once padres del grupo reportan haber observado en sus hijos después del taller. De estos once padres, diez mencionan que sus hijos mejoraron en cuanto a la identificación y expresión de emociones, y ampliaron su vocabulario emocional. Además, cuatro padres comentan que después del taller sus hijos se llevan mejor con sus hermanos y compañeros. Otros comentarios fueron que sus hijos se muestran más amables, participativos, tolerables, pacientes y ayudan más; y un padre reporta que su hijo ha mejorado en sus calificaciones.

5. Discusión y conclusiones

Muchos programas de intervención están diseñados para la población en general, no se parte de diagnósticos específicos de la población a la que se quiere beneficiar ni de sus necesidades o de la etapa de desarrollo en la que se encuentran; es por esto que el diagnóstico se considera primordial para generar cambios significativos con mayor probabilidad si nos basamos en ellos. Este trabajo parte de un diagnóstico de la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial de un grupo de niños de primero de primaria, para posteriormente diseñar un programa de intervención basado en los resultados, con el objetivo de beneficiar y promover las áreas de posible mejora que presentan.

Con base en los resultados del diagnóstico se obtuvo que diez participantes tenían por lo menos dos de las variables evaluadas por debajo de la media. Lo cual, se presentaba como una necesidad del grupo trabajar y reforzar los componentes de la inteligencia socioemocional: intrapersonal y manejo del estrés; así como las habilidades prosociales y sociales como animar, felicitar y elogiar al otro, compartir y ofrecerse voluntariamente para ayudar, aspectos que en el grupo estaban bajos en el momento del diagnóstico. Esto se relaciona con la propuesta del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), pues busca desarrollar en los alumnos las habilidades de conocerse y comprenderse a sí mismos, tener confianza en sus capacidades personales, así como entender y regular sus emociones. También tiene el objetivo de que los alumnos sientan y muestren empatía hacia los demás, establezcan y conserven relaciones sociales positivas basadas en el respeto, además de desarrollar habilidades de trabajo colaborativo.

Se considera idóneo desarrollar habilidades socioemocionales desde los primeros años escolares, como es el caso del grupo de participantes de este trabajo, ya que a partir de los seis años de edad, los niños desarrollan mayor capacidad de empatía, tiene un concepto más complejo

de sí mismos y mejora su comprensión y control emocional (González como se citó en Osés Bargas et al., 2013). Además, es pertinente realizar intervenciones con el objetivo de promover la conducta prosocial en la infancia, ya que se asocia con un autoconcepto positivo, así como con un mejor desarrollo de habilidades sociales e integración grupal (Garaigordobil y García, 2006).

En cuanto a las variables que componen la inteligencia socioemocional de los participantes, los resultados en el diagnóstico reportaron puntuaciones grupales en la media teórica o por encima de esta, lo cual nos indica que de manera general el grupo se encontraba en niveles adecuados en las variables intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado del ánimo.

Sin embargo, al hacer un análisis más detallado de los resultados se detectaron trece participantes que tenían puntuaciones por debajo de la media en una o más de las variables; lo cual indica que el grupo presentaba la necesidad de reforzar e incrementar su inteligencia socioemocional. Resulta esencial tener conocimientos sobre las emociones, su expresión adecuada; igualmente saber cómo se controlan y cómo se vinculan con las relaciones con los demás (Fernández Domínguez, Palomero Pescador y Teruel Melero, 2009).

En los resultados obtenidos después de la intervención, en general el grupo de primero de primaria aumentó en todas las variables, siendo la variable interpersonal la que aumentó más, esto se puede deber a las actividades que se realizaron en el taller, ya que involucraron trabajo en equipo y cooperación con otros, lo cual les permitió comprenderse, conocerse más y relacionarse mejor entre sí. Se reportan únicamente a siete participantes del grupo con puntuaciones por debajo de la media en una o más de las variables que conforman la inteligencia socioemocional.

La maestra titular del grupo de primero de primaria refiere, según sus observaciones posteriores a la intervención, que los niños se muestran más comprensivos entre sí, se ayudan

más, solucionan sus conflictos y expresan mejor sus emociones. Esto se relaciona con lo que Lopes, Salovey y Straus (2003) y Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) afirman acerca de los alumnos con puntuaciones altas en el área socioemocional, a quienes refieren con una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos, interacciones más positivas y menos conflictos con ellos.

En cuanto a la conducta prosocial, en el diagnóstico del grupo se obtuvo que cinco participantes reportaban puntuaciones por debajo de la media, lo cual los ubicaba como menos prosociales. Después del programa de intervención todos los participantes obtuvieron puntuaciones por encima de la media, y solo un participante, Dg, disminuyó con una diferencia de .10 su puntuación; esto se puede deber a características personales de Dg, ya que la maestra reporta que ha observado que es un alumno que prefiere hacer actividades de manera individual.

El aumento en la conducta prosocial del grupo podría deberse a que se promovió en conjunto con el desarrollo de la inteligencia socioemocional de los participantes; diversas investigaciones han encontrado que desarrollando la empatía, que corresponde a la variable interpersonal del modelo de Bar-On, aumentará la conducta de ayuda a los demás y disminuyen las conductas antisociales como la agresividad (McMahon, Wernsman y Parnes, 2006). Asimismo, se ha demostrado que la habilidad de controlar y regular las emociones, que corresponde a la variable manejo del estrés del modelo de Bar-On, tiene un papel fundamental en la conducta prosocial (Eisenberg et al., 2005).

Por otro lado, al correr una prueba *t* para muestras relacionadas, la variable conducta prosocial, evaluada por la maestra, obtuvo un nivel de significancia de .002, siendo la única variable de las evaluadas que presenta una puntuación estadísticamente significativa. Esto se puede deber a que la conducta prosocial se promovió a lo largo de todas las sesiones, ya que se fomentaban conductas como apoyarse, felicitarse y ayudarse entre sí en las diferentes actividades

que se realizaron. En el caso de las otras variables, que no se presentan con cambios estadísticamente significativos, el contenido se abordó únicamente en las sesiones que les correspondían.

Además, se sugiere tener una muestra más grande por la posibilidad de observar cambios estadísticamente significativos, ya que el grupo en el que se realizó la intervención fue un grupo pequeño de 20 participantes.

En cuanto a la variable habilidades sociales, evaluada por la maestra titular y los padres de familia de los participantes, en el diagnóstico se obtuvieron medias grupales por encima de la media teórica, y se reportó que los participantes realizaban las conductas con una periodicidad de frecuentemente y casi siempre. Sin embargo, se reportaron nueve participantes con puntuaciones por debajo de la media; lo cual indica que existía en el grupo la necesidad de promover las habilidades sociales. Es por esto que dentro de la intervención se dedicó tiempo para trabajar aspectos relacionados a las habilidades sociales como animar a los demás, felicitarlos cuando algo les sale bien, hacer sugerencias sin ofender, elogiar a otras personas y ofrecerse voluntario para ayudar, logrando que el grupo mejorará en cuanto a sus habilidades sociales.

Las conductas que se pueden observar después de la intervención con mayor frecuencia son tener sentido del humor, ayudar a otros niños, felicitar a los demás cuando algo les sale bien, elogiar o felicitar a otras personas, ofrecerse voluntariamente para ayudar y animar a los demás a hacer mejor las cosas. Sin embargo, el número de participantes que tiene puntuaciones por debajo de la media apenas disminuyó de 9 a 7; lo cual revela que en estos participantes sigue existiendo la necesidad de reforzar las habilidades sociales.

Es importante señalar que habilidades sociales es una de las variables que tuvo más actividades designadas para promoverla, con base en los resultados del diagnóstico. No obstante,

los resultados nos demuestran que es necesario invertirle más tiempo para obtener mejores resultados, pues las relaciones entre pares y la socialización forman parte fundamental del desarrollo del ser humano (Renom, 2007). Además, resulta esencial trabajar con los padres de familia para obtener mejores resultados. Con relación a esto la OCDE (2015) exhorta a las escuelas, familias y comunidades a tener un papel activo en el desarrollo socioemocional de los niños; quizás el trabajo con la familia hubiese impactado de manera positiva en los participantes que obtuvieron calificaciones por debajo de la media.

En este trabajo se realizó un registro de observaciones de cada una de las sesiones del taller, en el cual también se registraron los aprendizajes adquiridos y los comentarios que los participantes realizaban. De manera general, los participantes reportan que en el taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial” aprendieron a compartir, a ayudar a los demás, a conocer las emociones, a respetar, trabajar en equipo, entre otros aprendizajes. También se tiene el registro de los cambios que 11 padres del grupo reportan haber observado en sus hijos después del taller; algunos de los comentarios son que sus hijos mejoraron en cuanto a la identificación y expresión de emociones, se llevan mejor con sus hermanos y compañeros, se muestran más amables y ayudan más.

En los factores que beneficiaron la intervención se encuentra la presentación del taller como un espacio en el que los participantes se sintieran libres de compartir sus emociones y experiencias en escuela y casa, resaltando que el taller debía llevarse a cabo en un espacio de confianza y de respeto de parte de todos los compañeros del grupo. También mostrar un genuino interés en los gustos de los participantes, a través de pláticas acerca de lo que realizaron el fin de semana, así como de caricaturas y personajes favoritos, esto ayudó a construir una relación cercana y de confianza. Asimismo, la realización de juegos cooperativos favoreció el ambiente

en el salón de clases y los participantes percibían el taller como un tiempo de diversión; estos juegos, según Garaigordobil (2005), buscan la integración del grupo y fomentan la interacción social positiva, favoreciendo la comunicación y la cooperación.

Por otro lado, se presenta el caso especial del participante Myl, ya que mejoró en todas las variables evaluadas, siendo conducta prosocial, habilidades sociales e intrapersonal las que presentan mayor aumento en las medias. Al inicio de la intervención el participante hacía berrinches, pues se tiraba en el suelo, aventaba objetos, lloraba y gritaba por el bajo control emocional de su enojo; al final de la intervención la maestra reporta que esto ha disminuido, y de ser una situación que ocurría diariamente ahora se presenta muy rara vez a la semana. Esto se puede deber a que Myl ahora emplea la técnica de respiración y de dialogar antes de actuar impulsivamente ante ciertas situaciones que no son de su agrado.

Asimismo, la madre de Myl refiere que el participante ha mejorado mucho sus calificaciones, tiene mejor letra y se lleva mejor con sus compañeros; lo cual se puede deber a que Myl aprovecha las clases, se mantiene concentrada y tiene mayor atención a lo que ocurre en el salón de clases, es decir, invierte mejor su tiempo en la escuela ahora que no presenta tantas interrupciones debido al bajo control emocional. En relación a esto, Durlak y sus colaboradores (2011) identificaron que los alumnos que participaron en programas de desarrollo socioemocional mostraban mejoras significativas en sus habilidades socioemocionales, actitudes, conducta y rendimiento académico; como es el caso de Myl.

Otro caso especial que es importante mencionar es el del participante Aml, ya que en su autoinforme reporta que después de la intervención disminuyó en todas las variables que conforman la inteligencia socioemocional; teniendo puntuaciones únicamente por debajo de la media en las variables de intrapersonal y adaptabilidad.

En el caso específico de la variable intrapersonal, que involucra a las habilidades de conocer y comprender las propias emociones, ser asertivos, aceptarse a uno mismo, tratar de alcanzar metas personales y ser autosuficiente, el participante Aml obtuvo puntuaciones por debajo de la media tanto en el diagnóstico como después de la intervención. Asimismo, la maestra titular del grupo reporta que Aml recibe apoyo psicológico externo, ya que existe la sospecha de que la niña presenta algunas características del espectro autista.

Con base en lo anterior surgen dos hipótesis en relación a las posibles causas de que Aml obtuviera puntuaciones más bajas después de la intervención en las variables que conforman la inteligencia socioemocional:

1. El participante Aml se calificó de manera más crítica y severa después de la intervención, esto al tener más conocimientos e información acerca de lo que se le cuestiona.
2. Existen condiciones y factores externos al centro educativo y a la intervención que generan cambios en Aml, como la sospecha de parte de la maestra y padres de familia de algún nivel de autismo.

Es importante mencionar que Aml se presenta en el registro de observaciones y aprendizajes por sesión como uno de los participantes que mencionaba con mayor frecuencia los aprendizajes que obtuvo en casi todas las sesiones; lo cual indica que Aml si obtuvo aprendizajes significativos. Además, las puntuaciones de Aml reportadas por sus padres y por la maestra titular muestran un aumento en las variables conducta prosocial y habilidades sociales. En el caso específico de la variable habilidades sociales, el participante Aml obtuvo puntuaciones por debajo de la media en el diagnóstico, y después de la intervención sus puntuaciones se reportan por encima de la media; en el caso de conducta prosocial, sus resultados reportan un incremento

de .10 y se encuentra por encima de la media, lo cual indica que el participante si tuvo mejoras en cuanto a sus habilidades sociales y conducta prosocial.

Por otra parte, en este trabajo se decidió evaluar la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial a través de autoinformes, así como instrumentos contestados por la maestra titular del grupo y los padres de familia de los niños, ya que esto permite tener una visión más amplia y completa de las conductas que los niños presentan en sus espacios de socialización principales: la casa y la escuela. Por lo cual, se sugiere continuar aplicando instrumentos de evaluación a los maestros del grupo y a los padres de familia; y esto se podría complementar realizándoles entrevistas semi estructuradas antes y después de la intervención, para tener más información y evidencias de evaluación que permitan contar con un panorama más amplio y preciso.

También se sugiere que el programa de intervención se implemente por lo menos durante seis meses, para poder tener un mayor número de actividades para algunas de las variables evaluadas, y así obtener mejores resultados de la intervención, generando mayor impacto en los participantes y atendiendo con mayor precisión las áreas a mejorar.

En cuanto a las limitantes del trabajo se presentó como una la inasistencia de algunos niños de primero de primaria los días que teníamos taller; esto no permitió que se reforzaran de forma continua los aprendizajes de cada sesión. Otra limitante fue la poca asistencia de los padres de familia a la sesión de inicio y a la de cierre, siendo cinco familiares los que acudieron a la de inicio, y once familiares a la de cierre. Esto pudo deberse al factor del horario en el que fueron citados, ya que las reuniones fueron establecidas por la dirección de la escuela en un horario de nueve de la mañana, el cual es un horario laboral y muchos padres trabajan, por lo que no pueden asistir.

Por lo tanto, se sugiere establecer horarios en los que los padres puedan asistir, por ejemplo, en las tardes o fines de semana, ya que es fundamental contar con el apoyo, interés y refuerzo en casa de los factores facilitadores de la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial; pues la escuela y la casa son los lugares donde los niños se desenvuelven la mayor parte del tiempo.

Para finalizar, como ya se comentó, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) plantean que los programas de intervención con base socioemocional deben implementarse con propósitos educativos y preventivos, no sólo durante época de crisis. Por lo que se puede afirmar que la prevención es un camino para la solución de problemas de violencia escolar, bullying, aislamiento, así como de otras conductas de riesgo. Sin embargo, es importante seguir generando programas de intervención con contenido socioemocional que se enfoquen no sólo en prevenir problemas futuros, sino también en la promoción de conductas positivas en los niños dentro del contexto educativo, ya que permiten que exista una mejora en sus relaciones interpersonales, y que sean capaces de mantener e iniciar nuevas relaciones y así mejorar su nivel de autoestima y valores.

Referencias

- Abarca, M. (2004). *La educación emocional en la Educación primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Álamos, P., Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 645-666. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538147002>
- Arias, W. L. (2014). ¿Qué es el bullying?: Los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-31.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
- Bar-On, R. (2010). “Emotional intelligence: an integral part of positive psychology”. *South African Journal of Psychology*, vol. 4, (1). Recuperado de <http://www.bibliocatalogo.buap.mx:3403/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=68548787-de2e-453b-a573-2d89177100aa%40sessionmgr111&vid=15&hid=104>
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *EQ-i: YV Bar On Emotional Quotient Inventory: Youth version*. Technical Manual Toronto: Multi Health Systems Inc.

- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer
- CASEL (2008). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (sitio web). *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*. Recuperado de <http://www.casel.org/library/2013/12/9/social-emotional-learning-assessment-measures-for-middle-school-youth>
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Contreras Bravo, C., Reyes Lagunes, I. (2009). Aproximaciones metodológicas en la medición de la conducta prosocial en niños de edad escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(27) 29-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645443003>
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO
- Díaz Fouz, T. (2014). 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. *Revista iberoamericana de educación*, 64 73-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774192>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. *Child Development*, 82, 405–432.
- Eisenberg, N., Eggum, N. y Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 055-1071.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Espinosa, A., Ferrándiz, J. y Rottenbacher, J. M. (2011). Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto del 2007. *Liberabit*, 17(1), 49-58.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997): Implicaciones educativas para padres y profesores*. III Jornadas de Innovación Pedagógica. Granada, España.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y Fernández Berrocal, P. (Coords), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Psicología Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E. y Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-50.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista Psicodidáctica*, 17, 309-338.
doi:10.1387/RevPsicodidact.2814
- Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Fundación Marcelino Botín. (2015). *Educación Emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11760_19.pdf&area=E
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del Profesorado.
Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espiral/>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

- Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, P. (2000). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M., Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* (9).
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1). 13-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207003>
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- Ley General de Educación (2012). Artículo 7º. México, Legislación Federal. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de ciencias, tecnología y sociedad*, 4 (12), 87-157. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132009000100007&lng=es&tlng=es
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). *Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco. Jossey Bass.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27, 267-298.
- McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39, 135-137
- Mena Edwards, M. I; Valdés Mena, A. M; Romagnoli Espinosa, C. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4471306400>
- Mestre, M. V., Frías, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T., Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2) 203-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649006>
- Miller (1982). El comportamiento animal. In G.A. Miller (Ed.) Madrid: *Introducción a la psicología*. 290-311. Madrid. Alianza Editorial.
- Moore, S.G. (1992). *The Role of Parents in the Development of Peer Group Competence*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

- Morales Rodríguez, M., Suárez Pérez, C. D. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: México, D.F. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0777.pdf
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective*. 352-365. New York: Academic Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing: Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2015 Students well-being*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Osés Bargas, R. M., Aguayo Chan, J. C., Espejel López, M. V., Duarte Briceño, E., De Lille Quintal, M. J. (2013). *Guía práctica para los agentes de la educación que desean trascender del aula a la vida. Memorias de intervención en el área de psicología educativa*. Mérida, Yucatán: UADY.
- Palomera, R. (2009). *Educando para la felicidad*. En E. Fernández-Abascal (ed.), *Emociones Positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47 (01).

- Perales-Franco, C., Arias-Castañeda E., y Bazdresch-Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/2432>
- Prieto, M. D., Bai, L., Ferrandiz, C., y Serna, B. (2007). *Psychometric characteristics of EQ-i:YV in and English sample*. Paper presented at the First International Congress of Emotional Intelligence. Málaga (Spain). September, 19th-21st.
- Redondo, J. e Inglés, C. (2010). Diferencias de género y curso académico en la conducta prosocial en estudiantes de educación secundaria. *Revista Investigium: Ciencias Sociales y Humanas*, 1(1), 10-23.
- Rendón, M., Parra, P., Cuadros, O. y Barragán, B. (2009). *Aprender a pensar lo social: Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Renom, A. (2007). Educación emocional: programa para educación primaria (6 - 12 años). Madrid: Wolters Kluwer (Praxis).
- Richaud, M. C., Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2) 31-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344049074004>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books, (35-66).
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Samper, P. (2014). Diferentes tendencias prosociales: el papel de las emociones. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6 (2).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria.*

México. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

Sobber E., y Wilson, D.S. (1999). *Unto Others: The Evolution and Psychology of Unselfish*

Behavior. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Sosa-Correa, M., Navarrete, J. R., Escoffié, E. M. (2014). El modelo de habilidad de la inteligencia

emocional y creatividad. En *Investigación educativa; estrategias y medios en las universidades de México*. Universidad Complutense de Madrid, pp.103-114

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2014). *Programa Construye T 2014-2018.*

Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes. Recuperado de <http://www.construyet.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>

Urquiza, V. y Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en

adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, XIII. 297-302. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139942031>

Wispe, L. (1992). Historia del concepto de empatía. En N. Eisenberg y J. Strayer: *La empatía y*

el desarrollo. Bilbao: Descleé de Brouwer. pp. 27-48

Zacarías-Salinas, X. (2014). *Prácticas Parentales, Empatía y Conducta Prosocial en*

Preadolescentes. Tesis UNAM. Recuperado de

<http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/132/81.pdf?sequence=2>

Zacarías-Salinas, X., Andrade-Palos, P. (2014). Una Escala para evaluar Prácticas Parentales que promueven la Conducta Prosocial en Preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(38) 117-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645434007>

Apéndice A. Instrumentos de evaluación

A1. Cuestionario EQ-i: YV de Bar-On

Cuestionario EQ-i: YV

Nombre del alumno(a): _____ Edad: _____

Grado y grupo: _____ Fecha de la evaluación: _____

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Siempre me pasa
1. Me gusta divertirme.			
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.			
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enojado.			
4. Soy feliz.			
5. Me importa lo que le sucede a otras personas.			
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia).			
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.			
8. Me gusta cada persona que conozco.			
9. Me siento seguro de mí mismo.			
10. Sé cómo se sienten las otras personas.			
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.			
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.			
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.			
14. Soy capaz de respetar a los demás.			
15. Algunas cosas me enojan mucho.			
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas.			
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.			
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.			
19. Espero lo mejor.			
20. Tener amigos es importante.			
21. Me peleo con la gente.			
22. Puedo entender preguntas difíciles.			
23. Me gusta sonreír.			
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.			
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.			
26. Tengo mal genio.			
27. Nada me incomoda (molesta).			
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.			
29. Sé que las cosas saldrán bien.			

30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.			
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.			
32. Sé cómo pasar un buen momento.			
33. Debo decir la verdad.			
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar una pregunta difícil.			
35. Me enojo con facilidad.			
36. Me gusta hacer cosas para los demás.			
37. No soy muy feliz.			
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.			
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enoje.			
40. Me siento bien conmigo mismo.			
41. Hago amigos con facilidad.			
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.			
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.			
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.			
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.			
46. Cuando me enojo con alguien, me enojo durante mucho tiempo.			
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy.			
48. Soy bueno para resolver problemas.			
49. Me resulta difícil esperar mi turno.			
50. Me entretienen las cosas que hago.			
51. Me gustan mis amigos.			
52. No tengo días malos.			
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.			
54. Me enojo con facilidad.			
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.			
56. Me gusta mi cuerpo.			
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido.			
58. Cuando me enojo, actúo sin pensar.			
59. Sé cuando la gente está enojada, incluso cuando no dicen nada.			
60. Me gusta cómo me veo.			

A2. Escala de Habilidades Sociales del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) para padres

Nombre del alumno(a): _____ Edad y curso: _____

Fecha de la evaluación: _____

Escala de Habilidades Sociales

Instrucciones: en el siguiente apartado encontrará una serie de frases que describen conductas que pueden observarse en los niños. Por favor, lea cada frase y elija la respuesta que mejor describe cómo se ha comportado su hijo o hija durante los últimos seis meses. Si su comportamiento ha variado mucho durante este periodo, refiérase a su comportamiento más reciente.

	Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Casi siempre
1. Tiene sentido del humor				
2. Dice “por favor” y “gracias”				
3. Ayuda a otros niños				
4. Anima a los demás				
5. Felicita a los demás cuando algo les sale bien				
6. Hace sugerencias sin ofender a los demás				
7. Pide ayuda educadamente				
8. Elogia o felicita a otras personas				
9. Se ofrece voluntario para ayudar				
10. Anima a los demás a hacer mejor las cosas				
11. Contesta cuando le hablan				
12. Empieza las conversaciones de forma adecuada				
13. Muestra interés por las ideas de los demás				
14. Tiene modales adecuados en la mesa				

A3. Cuestionario de Conducta Prosocial para padres

Cuestionario de Conducta Prosocial (Padres)

Instrucciones: Lea las siguientes frases e indique con una señal (X) la frecuencia con la que observa ese comportamiento en su hijo o hija.

	Nunca	Alguna vez	Casi siempre
1. Si hay una pelea o disputa intenta detenerla.			
2. Ofrece a sus amigos y amigas juguetes mientras realizan un juego.			
3. Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego.			
4. Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido.			
5. Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto.			
6. Comparte sus dulces con otros compañeros y compañeras.			
7. Es considerado con los sentimientos de los adultos.			
8. Para de hablar rápidamente cuando se le solicita.			
9. Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto.			
10. Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces.			
11. Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error.			
12. Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con una tarea o un juego.			
13. Ayuda a otros niños y niñas cuando éstos se sienten enfermos.			
14. Puede jugar o trabajar fácilmente en un grupo pequeño.			
15. Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando está llorando.			
16. Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda.			
17. Se acomoda para trabajar rápidamente.			
18. Sonríe cuando algún amigo o amiga hace algo bien.			
19. Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro.			
20. Intenta ser justo, equitativo o equitativa en los juegos.			

A4. Escala de Habilidades Sociales del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) para profesores

Nombre del alumno(a): _____ Edad y curso: _____

Fecha de la evaluación: _____

Escala de Habilidades Sociales

Instrucciones: en el siguiente apartado encontrará una serie de frases que describen conductas que pueden observarse en los niños. Por favor, lea cada frase y elija la respuesta que mejor describe cómo se ha comportado su alumno o alumna durante los últimos seis meses. Si su comportamiento ha variado mucho durante este periodo, refiérase a su comportamiento más reciente.

	Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Casi siempre
1. Tiene sentido del humor				
2. Dice “por favor” y “gracias”				
3. Ayuda a otros niños				
4. Anima a los demás				
5. Felicita a los demás cuando algo les sale bien				
6. Hace sugerencias sin ofender a los demás				
7. Pide ayuda educadamente				
8. Elogia o felicita a otras personas				
9. Se ofrece voluntario para ayudar				
10. Admite sus errores				
11. Muestra interés por las ideas de los demás				
12. Anima a los demás a hacer mejor las cosas				

A5. Cuestionario de Conducta Prosocial para profesores

Cuestionario de Conducta Prosocial (Profesora)

Instrucciones: Lea las siguientes frases e indique con una señal (X) la frecuencia con la que observa ese comportamiento en su alumno o alumna.

	Nunca	Alguna vez	Casi siempre
1. Si hay una pelea o disputa intenta detenerla.			
2. Ofrece a sus compañeros y compañeras lápices, borradores, mientras realizan una tarea escolar.			
3. Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego.			
4. Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido.			
5. Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto.			
6. Comparte sus dulces con otros compañeros y compañeras.			
7. Es considerado con los sentimientos del profesor o la profesora.			
8. Para de hablar rápidamente cuando se le solicita.			
9. Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto.			
10. Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces.			
11. Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error.			
12. Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con las tareas de clase.			
13. Ayuda a otros niños y niñas cuando éstos se sienten enfermos.			
14. Puede trabajar fácilmente en un grupo pequeño.			
15. Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando está llorando.			
16. Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda.			
17. Se acomoda para trabajar rápidamente.			
18. Sonríe cuando algún compañero o compañera hace algo bien en clase.			
19. Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro.			
20. Intenta ser justo, equitativo o equitativa en los juegos.			

Apéndice B. Registro de observaciones y aprendizajes

B1. Registro de observaciones y aprendizajes por sesión

Taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial”

Sesión	Contenido	Actividades	Observaciones	Aprendizajes “¿Qué aprendimos hoy?”	Comentarios de los participantes
1	Introducción al taller	- Reunión informativa con los padres de familia del grupo de primero de primaria	Asistieron 5 papás de los 20 citados a la reunión. Una de las causas de la inasistencia podría ser el horario en el cual la escuela los citó, ya que la reunión fue a las 9 de la mañana, y a muchos se les complica porque es horario laboral. Sin embargo, se les pidió a los asistentes compartir la información que se les proporcionó en el grupo de Whatsapp que tienen todos los papás del grupo.	Ayudar a orientar a los niños a manejar sus emociones y a relacionarse mejor con sus pares. Compromiso de reforzar las habilidades en casa.	Los papás comentaron estar agradecidos con el espacio y el tiempo que la escuela designa para abordar estos temas. Comentaron que estas reuniones son una oportunidad de ser conscientes de la importancia que tienen las emociones y su regulación, así como el impacto que tienen con los que nos rodean.
2	Introducción al taller	- Cuento “El reino sin acuerdos” - Hagamos nuestros acuerdos - Mi flor	Faltó un alumno (Sd), que se encuentra en el grupo de casos especiales. A los participantes les gustó la proyección del cuento. Muchos participaron en la creación de los acuerdos, compartieron varias ideas. Disfrutaron la actividad de dibujar los acuerdos, les	“Hacer nuestros acuerdos”. “Decidir qué haremos en la clase”.	

			gusta mucho dibujar.		
3	Conducta prosocial Habilidades sociales	- Abrazos musicales - Pasillo de amigos	Faltó un alumno (Lm). La sesión fue el día de San Valentín, por lo que la sesión se interrumpió por una actividad de toda la escuela, y posteriormente se concluyó el mismo día. Los niños estuvieron muy activos, ya que fue un miércoles regresando de un puente de 4 días inhábiles por carnaval. Sin embargo, se lograron realizar todas las actividades planeadas. Disfrutaron mucho la actividad de “Pasillo de amigos”, se sintieron felices de escuchar comentarios positivos de ellos mismos.	“Decir cosas bonitas a los demás” “Abrazarnos”	
4	Habilidades sociales Conducta prosocial	- Llaves amables - Dibujemos entre todos	Faltó una alumna (Mrk). Antes de la sesión tuvieron un examen. Participaron en las “Llaves amables” y dieron ejemplos muy claros de cuando utilizar las palabras amables. Se pudo observar que les cuesta esperar turnos para participar. Sbs se ofrece a ayudar a colocar el material en el mural.	“Las palabras amables”. “Decir palabras amables”. “Hacer juntos un dibujo”.	“Todos nos esforzamos en el dibujo y nos quedó excelente” – Ncl .

5	Intrapersonal	- Dado de emociones - Panel de emociones: Siento...	Todos los alumnos asistieron. En el juego del “Dado de emociones” todos participaron y se animaron, les gustó conocer las emociones. Sin embargo, se interrumpió la actividad en varias ocasiones para recordarles los acuerdos de mantenerse en silencio cuando otra persona está hablando y escuchar a los demás. Todos colocaron la emoción que sentían en el “Panel de emociones”, les gustó mucho.	“Las emociones”. “Alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco”.	
6	Intrapersonal	- Dibujos emocionales - Ponerle cara a la emoción	Faltó un alumno (EmP). Al inicio recordaron las seis emociones básicas, las mencionaron todas. También dijeron que usan el panel de emociones, se les pregunta “¿Cómo te sientes hoy?”. El grupo disfruta dibujar y les gustó la música “relajante” mientras lo hacían. Para algunos fue difícil dibujar las caras de las emociones, sin embargo, algunos se guiaron del panel de emociones que está en el salón, y otros actuaron las emociones para poder dibujar la	“Las emociones”. “Seguir conociendo las emociones”.	En la actividad “Dibujos emocionales” mencionaron que fue fácil identificar y pensar lo que les ocasiona sentirse de diferentes maneras.

			cara lo más parecida a la realidad.		
7	Intrapersonal Interpersonal	- ¿Qué emoción siento? - ¿Qué emoción vemos?	Faltaron 5 alumnos (Ncs, Aml, Myl, Gbr y Dg). Les gustó tener las caritas que dibujaron en la sesión anterior como títeres. En la formación de equipos fueron rápidos y les gustaron las calcomanías de estrellitas de colores. Se mostraron atentos al video, y en los comentarios finales mencionaron que en los equipos había alguien que siempre quería hacer todo, pero lograron trabajar en grupo.	“Hay diferentes emociones, hay buenas y hay unas que no tanto en algunas cosas”. - Ncl . “Vimos las emociones, en varias cosas”. - Wlm . “Emociones en los videos, por ejemplo tristeza cuando el papá de Simba muere”. - Sd . “Es triste, porque cae y Simba quiere ser como su papá”. - JsF .	En la actividad “¿Qué emoción siento?”, un compañero agregó la situación de cuando van al zoológico, a lo que Sd contestó: “Yo siento asco por el olor a popo, y tristeza por ver a los animales encerrados”.
8	Interpersonal	- Cuento “El cumpleaños de Sara” - Telaraña de emociones	No asistieron dos alumnos (NoG y Myl), y otra alumna no participó en las actividades por dolor de oído (PrI). El grupo se muestra inquieto, sin embargo, logran identificar los elementos principales del cuento. Se observa como Sbs por accidente golpea con su silla a EmP , Sbs se disculpa y dice que se siente triste porque por accidente lastimó a su amigo. Les gustó mucho la actividad “Telaraña de emociones”,	“Compartir nuestras emociones”. - Nst . “Me sentí un poco apenada al compartir”. - Mrk .	En la actividad “Telaraña de emociones”, los alumnos compartieron: “Feliz, porque voy a participar en el torneo de karate”. - Wlm . “Triste, hace poco murió mi tía”. - Sf . “Feliz, porque ayer estuve con mi familia”. - Dg . “Feliz, el fin de semana fui a un cumpleaños”. - Nst . “Algo triste, porque estoy enferma”. - Ncl . “Feliz, porque estoy con mis amigos”. - Aml .

			respetaron el acuerdo de respetar el turno y la opinión de los demás.		
9	Manejo del estrés	<p>- Cuando me enojo, ¿Qué siento en mi cuerpo?</p> <p>- Cuento “La tortuga”</p> <p>- Cuando estoy enojado puedo...</p>	<p>No asistieron dos alumnos (Ncs y Nst). Algo que se hizo evidente en esta sesión es que hay dos alumnos muy marcados y etiquetados por el grupo como los que más se enojan (Myl y Sd). Se habló con el grupo para decirles que todos tenemos derecho a enojarnos, pero que podemos aprender a calmarnos para estar mejor con nosotros y con los demás.</p> <p>La mayoría de los alumnos compartieron lo que hacen cuando están enojados y quieren dejar de estarlo. Por ejemplo: respirar, hacer cosas que me gustan o romper una hoja.</p>	<p>“Aprendimos sobre el enojo, dónde lo sentimos y también estrategias para sentirnos mejor”.</p> <p>–JsF.</p> <p>“Aprendimos como ponernos felices”.</p> <p>–EmP.</p>	<p>Al terminar de leer el cuento “La tortuga”, WIm comentó: “La tortuga aprendió a tranquilizarse y calmarse respirando”.</p>
10	Manejo del estrés	<p>- Semáforo de regulación: Me detengo y actúo</p> <p>- Estrategia para la calma: Colorear mandalas</p>	<p>No asistieron 4 alumnos (Myl, Lm, Mrk y Dg).</p> <p>Se les entregó una lista de estrategias para sentirse mejor cuando estén enojados, les gustó mucho y se encuentran las que ellos mencionaron. Disfrutaron colorear mandalas, les emocionó mucho saber que la maestra tendría más para cuando tengan</p>	<p>“Aprendimos a calmarnos”. – JsF.</p> <p>“A tratar de estar tranquilos cuando estamos enojados”.</p> <p>–Aml.</p> <p>“Detenernos, pensar qué hacemos y hacer las cosas sin lastimar”.</p> <p>–Ncl.</p>	<p>Ejemplo en el uso del semáforo: “Que un compañero me pega por accidente, me detengo y pienso que estoy enojado. Me calmo y pienso qué hacer, en verde me acercó a él y le digo que me pida una disculpa, hablé con él”. –JsF.</p>

			tiempo libre o terminen a tiempo las actividades.		Coloreando mandalas con música tranquila de fondo: “La música me hace sentir que estoy en un jacuzzi”. – Nst .
11	Manejo del estrés Adaptabilidad Habilidades sociales	- Estrategia para la calma: Respirar como un elefante - Solo tenemos esto...	No asistieron dos alumnos (Lm y Sd). Mnd se ofreció como voluntario para explicarles las estrategias para calmarse ante el enojo a Myl y Mrk (compañeras que no asistieron la sesión anterior). Myl ayudó modelando la respiración del elefante, agradeció participar con un abrazo. En esta actividad les cuesta un poco seguir la indicación, sin embargo, realizan la respiración y movimiento en cuatro ocasiones. En la actividad de trabajar en equipo para crear algo con material que se les brinda, los equipos crearon: un perrito, una máquina del tiempo, caja ninja y nave espacial.	“A trabajar en equipo, me gusta tu clase”. – Aml .	Equipo “Perrito” (Myl, NoG, Mnd y Dg): Sintieron que todos ayudaron. Equipo “Máquina del tiempo” (Prl, Wlm, EmP y Ncl): Sintieron que se dividieron las tareas, aunque EmP siente que no participó mucho. Equipo “Caja ninja” (Vlr, Aml, EmU, Nst y Sbs): Le pusieron emociones a su ninja. Nst sintió que Vlr y Sbs no trabajaron en equipo. Sin embargo, Sbs se golpeó por accidente con la mesa, y aun así siguió ayudando y pegando, Nst lo ayudó y le dijo: “Ya estás mejor”. Equipo “Nave espacial” (Gbr, Ncs, Sf, JsF y Mrk): Los integrantes señalan a Gbr como el que no trabaja en el equipo, razón por

					la que Gbr decide no pasar a mostrar el trabajo en el grupo. Tanto la maestra como yo les decimos que si vimos a Gbr participar y ayudar.
12	Adaptabilidad Habilidades sociales	- Creando un cuento - ¿Qué harías si...?	No asistió un alumno (NoG). En esta clase cuatro alumnos elegidos al azar leyeron los cuentos que crearon con la indicación de que se resolviera un problema sin lastimar a los demás. El grupo mencionó que su fácil escribirlos. En la actividad “¿Qué harías si...?” los niños respondían qué harían ante situaciones hipotéticas, en la mayoría de los casos la respuesta fue decirle a la maestra o a sus papás; se mostraron muy participativos	“Solucionar problemas sin lastimar a los demás”. – Aml . “Resolver problemas sin lastimarnos, no devolverlo”. – Prl . “No pegar”. – JsF .	
13	Habilidades sociales Conducta prosocial	- Lentos positivos	No asistieron dos alumnos (NoG y Sd). La clase inició 10 minutos más tarde, ya que salieron más tarde de su clase anterior. Esta sesión fue el primer lunes regresando de vacaciones de semana santa y pascua (dos semanas de descanso).	“Me sentí feliz de decir cosas bonitas y que me digan”. – Sbs . “Me gustó decirle y agradecer. Ver lo positivo”. – Emp . “Aprendimos a decirnos cosas positivas”. – Sf . “Decirle cosas bonitas a los de	En la actividad se dijeron cosas como: “Eres buen amigo” “Haces bien la tarea” “Ya no lloras tanto en clase” “Mejoraste tu letra” “Dibujas bonito” “Compartes y eso me gusta”

			Disfrutaron mucho la actividad de “Lentes positivos” que consistía en decirle cosas agradables y positivas a los compañeros.	nuestro alrededor”. – Nst . “Decir cosas bonitas a los demás”. – Aml . “A mí me dio vergüenza, pero aprendimos a decirnos cosas bonitas”. – JsF .	“Me gusta que juegues conmigo”
14	Habilidades sociales Adaptabilidad Conducta prosocial	- Nombres de... - Alfombra mágica	No asistió una alumna (Myl). En la actividad “Nombres de...” les gustó mucho seguir el ritmo con las manos. Mencionamos colores, caricaturas, deportes, animales, canciones y películas. La actividad “Alfombra mágica” consistía en compartir y bailar, por lo que fue una actividad que disfrutaron ya que son un grupo al que le gusta mucho bailar. Varios de los niños que perdieron su alfombra pedían ayuda y se les otorgaba. Entre los niños que compartieron más se encuentran: Aml , Lm , Mrk y Wlm .	“Compartir”. – Aml . “Compartir con los demás”. – JsF .	En la actividad “Nombres de...” comentaron que fue fácil escuchar lo que decían los demás, y que pensaban que iban a decir antes de pasar. En la actividad “Alfombra mágica”, Nst compartió que cuando se quedó sin alfombra se sintió triste, pero que pidió ayuda y le compartieron y se sintió alegre. Wlm mencionó que consideraba que él compartió con varios.
15	Adaptabilidad Conducta prosocial Habilidades sociales	- Saquitos de arroz - Rompecabezas cooperativos	No asistió un alumno (EmU). Los alumnos recordaron que en la sesión anterior se dijeron cosas bonitas entre sí. En la actividad “Saquitos de arroz” se ayudaron mucho	“A trabajar en equipo”. – Aml . “Ayudar a los demás y a trabajar en equipo”. – Wlm . “Seguir las reglas cuando	

			entre sí, les gustó mucho. En la actividad “Rompecabezas cooperativos” solo un equipo (Myl, Prl y Sf) logró terminar el rompecabezas, por lo cual se les felicitó pero grupalmente nos centramos en el trabajo en equipo y que pusieran en práctica trabajar y compartir con los compañeros del salón.	trabajamos en equipo”. – EmP . “Ayudarnos, Ayudar a nuestros compañeros”. – Sbs . “Ayudar”. – JsF . “A que es difícil trabajar en equipo, pero que si podemos y en otras cosas igual”. – Prl .	
16	Intrapersonal Estado de ánimo Conducta prosocial	- Caja del tesoro oculto - Somos súper estrellas - Estrellas unidas	Asistieron todos los niños del grupo. Los niños recordaron que es importante ayudarse y compartir el material. Disfrutaron mucho realizar sus estrellas con sus fortalezas y lo que los hace únicos. Les gustó mucho ver sus fotos y que el resultado final de las estrellas de todo el grupo se colocaran en el pasillo de la escuela para que todos puedan verlo.	“Aceptarnos como somos”. – Aml . “Respetarnos”. – Sbs . “Aprendimos como somos, lo que somos”. – Ncs .	En la actividad de la caja del tesoro oculto, los niños dijeron: “El tesoro somos nosotros”.
17	Estado de ánimo Conducta prosocial Habilidades sociales	- Collage de felicidad - Paquete sorpresa	No asistieron dos alumnos (Sf y Ncs). Al inicio de la sesión Amelie recordó que en la sesión anterior aprendimos a pensar en lo que nos hace valiosos. Algunos niños elegidos al azar pasaron a mostrar y exponer su collage	“Ser pacientes”. – Prl . “Compartir con los demás”. – Wlm .	

			de felicidad, no dio tiempo de que todo el grupo pasará pero se les dijo que en la siguiente sesión pasarían los que faltaron. En la actividad del “Paquete sorpresa” se mostraron emocionados y atentos por saber qué contenía la caja.	
18	Cierre del taller	- ¡Muchas gracias 1ero A! - Compartir nuestros aprendizajes	No asistió una alumna (Ncl). Iniciamos con las exposiciones que faltaron de los collage de felicidad. En la actividad “Muchas gracias 1ero A”, se les proyectó un video en el que se mostraron imágenes de todas las sesiones y trabajos que realizaron en el taller; esto les emocionó mucho, ya que se podían ver y recordaron varias de las actividades.	En el taller aprendimos: “A compartir” “Ayudar a los demás” “Ser buenos con los demás” “Comprender las emociones de los demás” “No golpear” “Respetar” “Trabajar en equipo” “Decir: “por favor”, “gracias”, “con permiso”, a pedir disculpas y decir “lo siento” “Conocer las emociones” “Decir cosas buenas a los demás” “Decir cosas bonitas” “Ayudarnos” “Levantar la mano para pedir turno”
19	Cierre del taller	- Película “Intensamente”	Se les proyectó la película de “Intensamente” como parte de la celebración del día del niño y como	

			actividad de cierre del taller. Los alumnos disfrutaron mucho la película y recordaron las emociones que aprendimos durante el taller.	
20	Cierre del taller	- Clase pública con los padres	<p>Asistieron 11 familiares, es decir, un poco más de la mitad de los citados (20). Esto se puede deber al horario en el que fueron citados a la clase pública, ya que la escuela los citó a las 9 de la mañana y este es horario laboral y muchos padres laboran, por lo que no pudieron asistir.</p> <p>Asistieron familiares de Gbr, JsF, NoG, Ncl, Aml, Sbs, Dg, Mnd, Sd, Prl y Vlr.</p> <p>Los familiares disfrutaron la clase pública y se manifestaron agradecidos con la impartición del taller.</p>	<p>Al finalizar la sesión se les preguntó a los papás por medio de un formato: “¿Qué cambios observa en su hijo/hija después del taller?”. Los papás contestaron lo siguiente: “Si bien mi hijo es un niño que siempre ha expresado sus emociones, ahora tiene un repertorio más amplio y ayuda más a su hermano. Tiene más paciencia”. –Mamá de Wlm.</p> <p>“Ha mejorado mucho sus calificaciones. Tiene mejor letra y se lleva mejor con sus compañeros”. – Mamá de Myl.</p> <p>“En general, se fortaleció la conducta positiva y participativa de mi hijo. Ayudó a identificar sus emociones”. – Mamá de JsF.</p> <p>“Comprende el significado de las</p>

emociones,
entiende que no
es malo estar
triste o enojado,
pero que
tampoco debe
permanecer en
ese sentimiento,
y que debe
expresarse para
así poder
entender mejor lo
que le pasa”. –
Mamá de Sbs.
“Ha demostrado
más los
sentimientos
hacia los demás;
así como
mejorado la
relación con sus
hermanos”. –
Mamá de Ncs.
“Más consciente
de lo que
significan las
emociones”. –
Mamá de EmP.
“Es más
consciente de las
cosas y pone más
atención cuando
se le habla.
Transmite sus
emociones”. –
Papá de Prl.
“No hace
corajes, no
fácilmente se
enoja. Es más
receptivo a las
explicaciones
cuando algo no
se da como él
esperaba.
Comprende el
porqué de las
cosas. Más
tolerable,
empático y
amable hacia los

demás, el buen trato es la base de una mejor sociedad”. –

Papá de Mnd.

“Se expresa mejor cuando tiene un problema”. –

Mamá de Gbr.

“Más respeto hacia sus compañeros. Lo aceptan más en los juegos.

Controla sus emociones en clase”. –

Mamá de NoG.

“Expresa mejor sus sentimientos y emociones, es capaz de decir cómo se siente ante ciertas situaciones”. –

Mamá de EmU.

Apéndice C. Consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado padre/madre de familia:

Por este medio, me permito solicitarle su autorización para que su hijo/hija participe en un programa de inteligencia socioemocional y conducta prosocial. Lo anterior, como parte de mi formación en la Maestría en Psicología Aplicada en el área Escolar de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y el trabajo que se realiza en conjunto con la escuela a la que asiste su hijo/hija.

Es importante mencionar que el propósito del trabajo es evaluar la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial que poseen los niños y las niñas de primero de primaria, y con base en los resultados se diseñará un programa de educación emocional. Posteriormente se implementará el programa diseñado, y al finalizar se establecerán los cambios y avances de los participantes mediante la aplicación de instrumentos de medición.

El programa consiste en una serie de actividades educativas que promueven la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial. Asimismo, es fundamental hacerle saber que este proceso será estrictamente confidencial.

Esta participación es totalmente voluntaria. El estudio no conlleva ningún riesgo y si genera beneficios directamente a los niños y las niñas. Los resultados grupales estarán disponibles en el mes de julio de 2018.

Atentamente,
Departamento de Psicología

.....
AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. Voluntariamente, yo Sr. /Sra.

_____ doy mi consentimiento para que mi hijo/hija

_____, participe en el estudio de la C. Ortega Rodríguez acerca de inteligencia socioemocional y conducta prosocial en niños de primero de primaria.

Nombre y firma del Padre/Madre o Tutor

Fecha: _____

.....

Apéndice D. Contenido del programa de intervención

Programa de intervención

Taller: “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial”

Objetivo de la intervención:

Promover la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial en los niños y niñas del primer grado de primaria, y evaluar su efectividad, con la finalidad de brindarles herramientas que les permitan enfrentar los problemas actuales, y como medio de prevención ante conductas de riesgo que pudieran suscitarse.

Objetivos de las sesiones:

Las actividades seleccionadas promueven el desarrollo de la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial. La finalidad es que los participantes implementen las habilidades socioemocionales adquiridas durante las sesiones, tales como el conocer, nombrar y evaluar sus propias emociones, así como regularlas, a través del manejo del estrés y los impulsos; también a expresar sus emociones. De igual manera, que sean capaces de empatizar con los demás y de mantener relaciones sociales saludables.

Descripción general:

Número de sesiones: 20

Número aproximado de horas: 17 horas

D1. Carta descriptiva sesión 1**SESIÓN 1****Objetivos:**

Dar a conocer el taller que se les impartirá a los alumnos de primero de primaria.

Sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de la inteligencia socioemocional y la conducta prosocial, así como brindar estrategias y recomendaciones para favorecerlas.

Tiempo: 45 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida a la sesión a los papás que asistieron, también se les agradece su interés y asistencia. La facilitadora se presenta, dice su nombre y la función que desempeña dentro de la escuela.	- Ninguno	5 minutos
Presentación “Telaraña de emociones”	Se les pide a los papás que formen un círculo estando de pie. La facilitadora empieza la actividad mencionando su nombre y la emoción que siente el día de hoy, después lanza el estambre a alguien sin soltar una punta. Quien recibe el estambre debe mencionar su nombre, papá o mamá de quién es y la emoción que siente el día de hoy; después agarra un pedazo del estambre y lo lanza a otra persona. Así sucesivamente sin soltar el estambre, para que se vaya tejiendo nuestra telaraña de emociones. La actividad termina cuando todos hayan tenido el estambre y se hayan presentado.	- Estambre	10 minutos
Contenido del taller de inteligencia socioemocional y conducta prosocial	Se les presenta de manera general el contenido del taller que se les impartirá a sus hijos de primero de primaria. Además se les comenta que se impartirá dos veces a la semana, y se cuenta con el apoyo de la maestra del grupo.	- Computadora - Proyector - Presentación del contenido del taller	10 minutos
Video: Solo respira	Se les presenta un video el cual muestra la importancia de la regulación de las emociones en los niños y niñas. Al finalizar se les preguntará a los padres cuál es su opinión sobre el video, en este momento se compartirán algunas ideas de los que quieran participar de manera voluntaria.	- Computadora - Proyector - Video: Solo respira	10 minutos
Preguntas y entrega de tríptico	Al finalizar se otorga un tiempo para realizar preguntas sobre el taller o si tuvieran alguna duda, y se les entrega un tríptico con recomendaciones para fomentar la inteligencia emocional de sus hijos. De nuevo se les agradece su asistencia.	- Trípticos impresos	10 minutos

D2. Carta descriptiva sesión 2**SESIÓN 2****Objetivos:**

Presentar el taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial”.

Establecer acuerdos de convivencia con los alumnos de primero de primaria.

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Presentación del taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial”	La facilitadora se presentará a los alumnos y les explicará los horarios del taller. Asimismo se proyectarán y compartirán los contenidos del taller, para que los alumnos los conozcan. También se les menciona que el taller consistirá en juegos, cuentos y hacer diferentes actividades, y se espera que todos participen y se diviertan.	- Presentación del taller - Proyector - Computadora	10 minutos
Cuento “El reino sin acuerdos”	Antes de comenzar se les explica que se les contará un cuento y se mostrarán algunas imágenes. Cuando deseen participar deberán levantar la mano y se les dará la palabra. Se lee el cuento “El reino sin acuerdos”, y durante el cuento se les realizan preguntas. Al finalizar se les preguntará a los niños si les gustó el cuento y se hará una breve síntesis de la importancia de decidir acuerdos en ese reino, así como en todos los lugares en los que se desenvuelven las personas. Se hará énfasis en la necesidad de establecer acuerdos dentro del salón de clases y de las ventajas que tiene.	- Proyector - Computadora - Cuento “El reino sin acuerdos”	15 minutos
Hagamos nuestros acuerdos	En medio del pizarrón se coloca un rotafolio con el título “Acuerdos del taller”. Se les menciona que decidiremos juntos las acciones que conformarán nuestros “Acuerdos del taller”. Se realizan las preguntas: “¿Qué necesitamos para que podamos trabajar en el taller?” “¿Qué podemos hacer para que trabajemos mejor?”. Los alumnos van opinando (lluvia de ideas) y se anotan todas las ideas en el pizarrón. Se decide juntos si se agrega o no a los acuerdos. Al terminar de decidir, se les dice: “Dibuja alguno de estos acuerdos, el que más te comprometas a cumplir”. El rotafolio se pondrá en un lugar visible. Algunos ejemplos de acciones son: -Escuchar a los demás. -Respetar a los demás.	- Rotafolio - Cinta adhesiva - Pizarrón - Hojas en blanco - Colores - Plumones	20 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> -Hablar de uno a la vez. -Alzar la mano para poder participar. -Esperar mi turno. -Ayudar a mis compañeros. 		
Tarea de casa: Mi flor	Se les entregan hojas que tienen una flor impresa, tiene varios pétalos. Se les pide que de manera individual escriban o dibujen lo que cada pétalo les indica: mi comida favorita, mi personaje favorito, mi familia, mis amigos, un día especial, mi actividad favorita y algo que me gusta.	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas impresas con la flor - Colores - Plumones 	En casa
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que colorean la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D2.1 Cuento “El reino sin acuerdos”

- *El cuento se llama “El reino sin acuerdos”*

Se les preguntará ¿Por qué creen que se llama así? Y se animará a los niños a opinar.

- *Los acuerdos son decisiones que se toman entre todos, que incluyen acciones que ayudan a fortalecer la convivencia y a que no existan conflictos. Para llevarnos mejor entre todos. En este reino todos hacían lo que querían, a la hora que querían y como querían. Todo era un caos, los niños y adultos iban y venían sin respetar a nada ni a nadie.*

¿Cómo creen que era este reino? ¿Qué cosas hacían los niños? Se deja que los niños comenten lo que piensan.

- *Los niños no seguían las indicaciones que sus papás y maestros les daban: Cuando iban de paseo, se escondían, jugaban con todo lo que encontraban, tocaban cosas que podían lastimarlos y a veces sus papás no los encontraban.*

¿Cómo creen que se sentían los papás? (permitir que los niños participen y expresen lo que piensen)

- *Los papás se sentían desesperados, tristes y hasta molestos, no sabían qué hacer. Tenían miedo de que se lastimarán o algo les pasará.*

¿Y qué pasaba en la escuela? ¿Cómo creen que se comportaban los niños? (permitir que los niños participen y expresen lo que piensan)

- *Los niños salían de los salones sin permiso, hablaban al mismo tiempo y no se entendía nada de lo que decían, hacían berrinches una y otra y otra vez, no querían compartir los juguetes, peleaban, se lastimaban, tiraban la basura en cualquier lugar, cuando era tiempo de círculo no se mantenían sentados, paseaban por el salón y no hacían caso a la maestra cuando les hablaba.*

¿Cómo se sentían los maestros?

- *Los maestros siempre estaban molestos o tristes.*
- *Todos en el reino estaban preocupados por la situación, ya no sabían qué hacer y decidieron acudir al rey.*
- *Personas del reino: Rey, estamos cansados de no tener acuerdos. Nuestra vida es muy difícil.*
- *Rey: Pero ¿por qué? Si todos pueden hacer lo que quieran, nadie tiene que obedecer a nadie, ni hacer nada que no le guste.*

Se pregunta a los niños: ¿Qué creen que le respondieron al rey? ¿Qué creen que el rey debe hacer para resolver el problema de su reino? ¿Creen que los acuerdos son importantes? ¿Por qué?

Después de que los niños dan su opinión respecto a los acuerdos, se concluye el cuento.

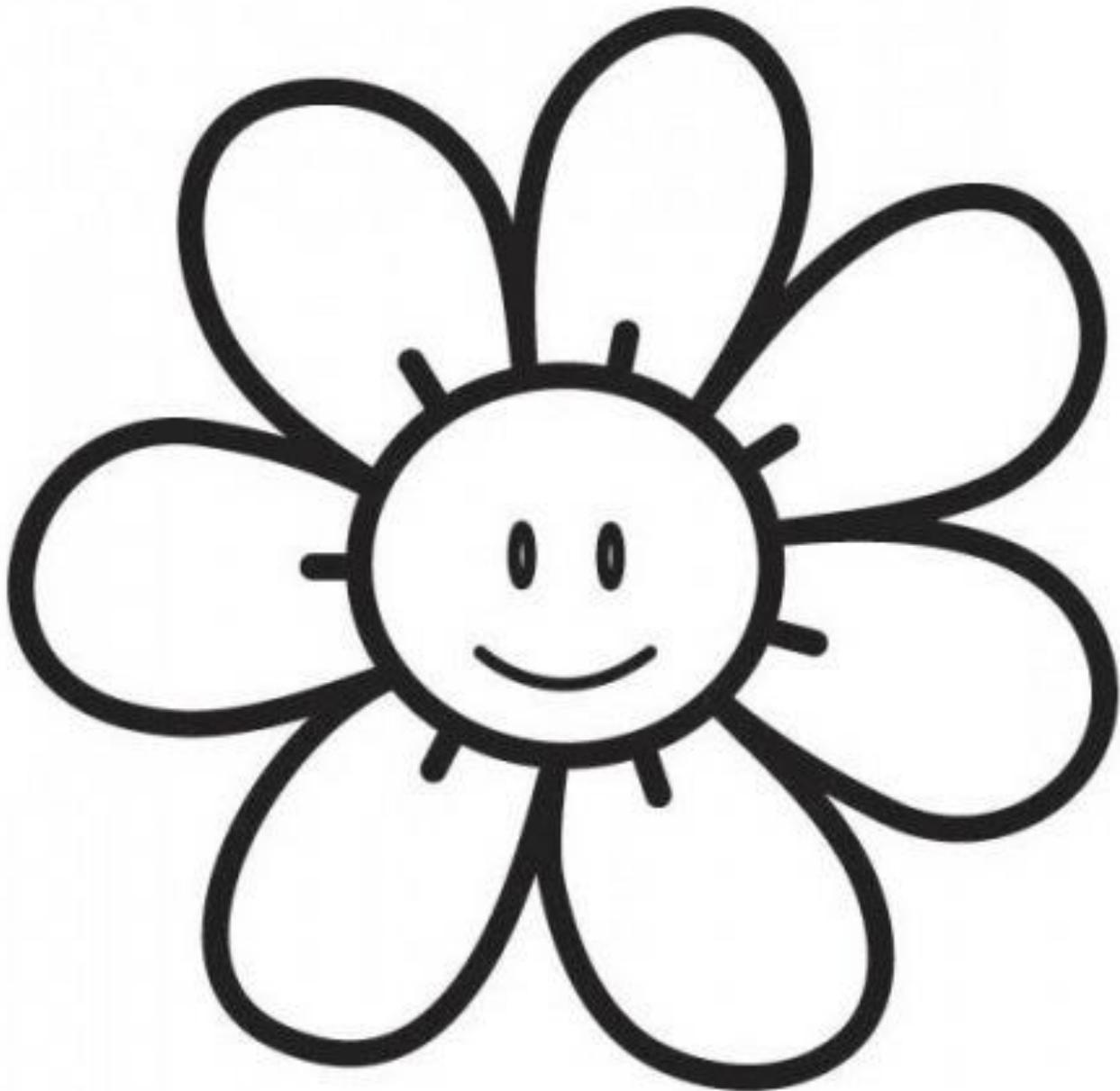
- *Personas del reino: Pensamos que es importante establecer acuerdos entre todos porque son muy útiles, nos sirven para saber qué es lo que debemos hacer. Ayudan a evitar peleas y a que nos llevemos mejor.*

D2.2 Hoja de trabajo “Mi flor”

Mi flor

Nombre: _____ Fecha: _____

Escribe o dibuja lo que te indica cada pétalo

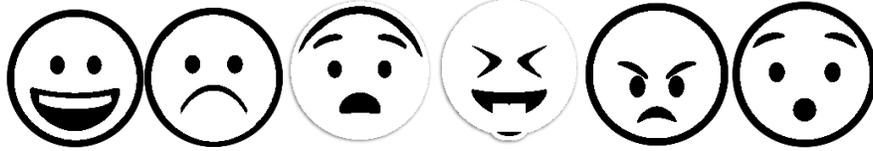


D2.3 Formato de evaluación de la sesión

Nombre: _____

Fecha: _____

1. Colorea la carita que indique cómo te sentiste durante las actividades que hicimos hoy:



2. ¿Me gustaron las actividades? (Colorea tu respuesta)



3. ¿Participé en las actividades? (Colorea tu respuesta)



D3. Carta descriptiva sesión 3**SESIÓN 3****Objetivos:**

Promover la cooperación e integración grupal (CONDUCTA PROSOCIAL).

Desarrollar habilidades de elogiar y felicitar al otro. Promover la escucha activa (HABILIDADES SOCIALES).

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Qué acuerdos decidimos? Señalar los acuerdos mientras los niños los van mencionando. Preguntar si quieren agregar o hacer algún cambio. Pedirles que entreguen la hoja de Mi flor, el objetivo es conocer mejor a los niños.	- Ninguno	10 minutos
Abrazos musicales	Mientras suena una música animada, los niños bailan libremente por el salón. Cuando la música se detiene, cada niño debe dar un abrazo a un compañero de los que estén cerca de él. Cuando todos los niños hayan abrazado a algún compañero, la música se activa de nuevo, y los niños balan libremente, hasta que la música se vuelve a detener y abrazan a otro niño cercano. El juego consiste en ir cambiando de personas para abrazar, se trata de abrazar a varios compañeros del salón en las diferentes rondas. Indicar de cuántas personas debe ser el abrazo, hasta abrazarse todo el grupo. Al terminar, se les pregunta ¿si les gustó abrazar? ¿Cómo se sintieron? ¿Hemos respetado las reglas del juego y abrazar a varios compañeros?	- Música	20 minutos
Pasillo de amigos	Los niños se sitúan en dos filas, una frente a la otra, formando un pasillo. Por turnos cada participante deberá atravesar el pasillo y todos los compañeros le dirán algo agradable sobre él o le mostrarán de alguna manera su simpatía a través de un beso, un abrazo o cualquier otro gesto amistoso que deseen. Al terminar se les pregunta ¿Cómo se sintieron al pasar por el pasillo? ¿Les gustó? ¿Por qué?	- Ninguno	15 minutos
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que coloreen la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D4. Carta descriptiva sesión 4**SESIÓN 4****Objetivos:**

Conocer y utilizar palabras amables como “por favor” y “gracias”. Esperar el turno (HABILIDADES SOCIALES).

Promover la cooperación grupal y conductas prosociales como invitar a los compañeros a participar y compartir el material (CONDUCTA PROSOCIAL).

Tiempo: 40 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Le hemos dicho cosas amables a nuestros compañeros?	- Ninguno	5 minutos
Llaves amables	Se les preguntará a los niños ¿Qué creen que son las palabras amables? Y se irán sacando de una bolsa una serie de llaves de diferentes colores con las siguientes palabras escritas: - Por favor - Gracias - Lo siento - Discúlpame - Con permiso Se les pedirá mencionar situaciones en las que pueden utilizar la palabra amable que representa cada una de las llaves. Darán ejemplos y se les pide que representen un pequeño dialogo en el cual las utilicen.	- Llaves hechas con fomi de colores	15 minutos
Dibujemos entre todos	Se pegará un rotafolio en el pizarrón. Cada niño por turnos pasará y realizará un dibujo en el rotafolio, añadiéndole algo al dibujo que se hizo previamente. Al final se comentará el producto final que resulte de todos los dibujos que hicieron los niños. Se les pregunta ¿les gustó hacer un dibujo entre todos? ¿Por qué? ¿Les gustó como quedo al final nuestro dibujo? ¿Compartieron los materiales que teníamos?	- Rotafolio - Plumones	15 minutos
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que coloreen la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D5. Carta descriptiva sesión 5**SESIÓN 5****Objetivos:**

Conocer, identificar y nombrar las emociones básicas (INTRAPERSONAL).

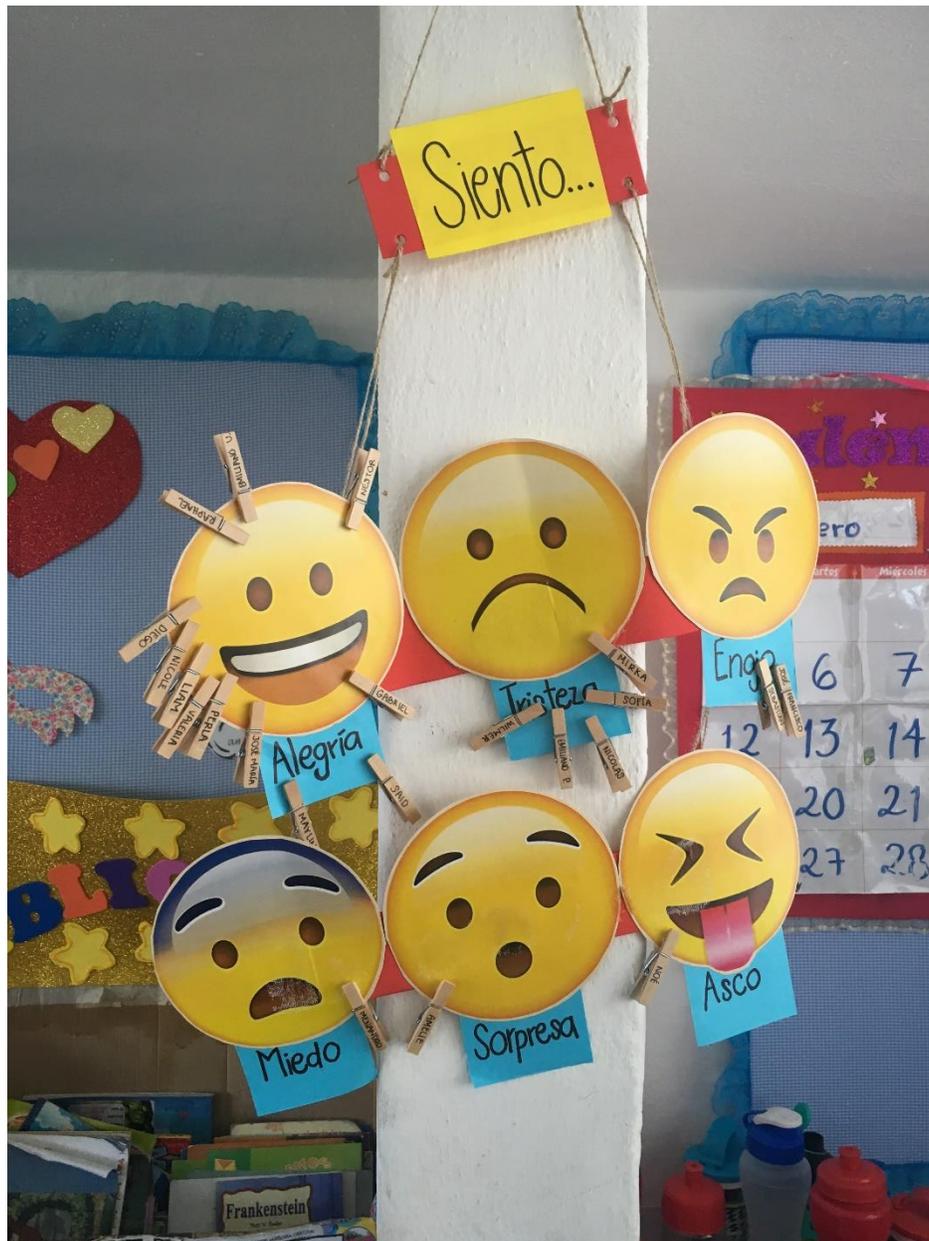
Expresar y describir las propias emociones (INTRAPERSONAL).

Desarrollar la habilidad de esperar el turno para participar (HABILIDADES SOCIALES).

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Utilizamos las llaves amables?	- Ninguno	5 minutos
Dado de emociones	Con los niños sentados en círculo, cada uno en orden va tirando el dado y según la emoción que le toque debe: - Nombrar la emoción - Poner la cara que aparece - Explicar algún momento en el que se haya sentido así Todos los niños deben participar y se les comentará la importancia de identificar cómo nos sentimos y ponerle un nombre a la emoción para expresarlas.	- Dado con las 6 emociones básicas: alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco.	30 minutos
Panel de emociones: Siento...	Se les presenta el panel con las seis emociones básicas. También se les entrega una pinza de madera con su nombre escrito. Se les dice: “Cada día al llegar al salón pondrán su pinza en la emoción que sientan en ese momento”. Se les pregunta si tienen alguna duda, y se les indica su turno para pasar a colocar su nombre en la emoción que le corresponde.	- Panel con las 6 emociones básicas - Pinzas de madera con el nombre de los alumnos	10 minutos
Tarea de casa: Dibujos emocionales	Se les entrega una hoja en la cual se encuentra la actividad de casa. Los alumnos deben reflexionar y escribir o dibujar a las personas, cosas y situaciones que los hacen sentir alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco.	- Hojas impresas con la actividad - Colores - Plumones	En casa
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que coloreen la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D5. 1 Panel de emociones: Siento...



D5.2 Hoja de trabajo “Dibujos emocionales”**Dibujos emocionales**

Nombre: _____ Fecha: _____

Escribe o dibuja las personas, cosas y situaciones que te hacen sentir...

ALEGRÍA	TRISTEZA
ENOJO	MIEDO
SORPRESA	ASCO

D6. Carta descriptiva sesión 6**SESIÓN 6****Objetivo:**

Expresar y describir las propias emociones (INTRAPERSONAL).

Tiempo: 40 minutos.

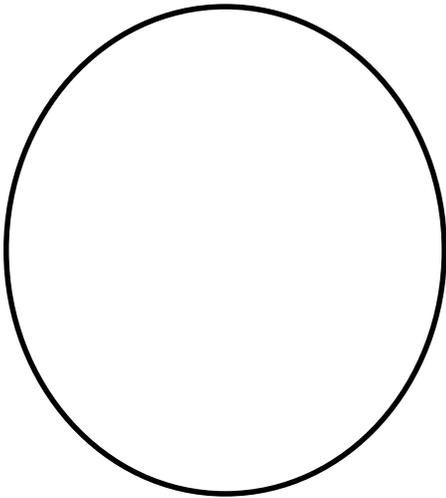
Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Qué emociones conocimos? ¿Están utilizando el panel?	- Ninguno	5 minutos
Continuación Dibujos emocionales	Los niños entregan la hoja de Dibujos emocionales y se les pide a 3 voluntarios que pasen al frente del salón para compartir y comentar sus dibujos brevemente. Preguntarles si les fue fácil o difícil identificar qué cosas los hacen sentirse así. Se les agradece su participación y se les felicita por sus dibujos.	- Dibujos emocionales de los niños	10 minutos
Ponerle cara a la emoción	Se le entrega a cada niño una hoja que contiene seis círculos y debajo de ellos se encuentra el nombre de cada una de las emociones básicas. Los alumnos deben ponerle “cara” a cada emoción, dibujando la expresión que ellos hacen al presentarla. Mientras los niños dibujan y colorean, se les pondrá música relajante. Al terminar se les pregunta: “¿Fue fácil o difícil ponerle cara a la emoción?”. Los niños entregan sus dibujos.	- Hojas impresas con círculos y el nombre de las emociones básicas - Colores - Plumones - Música	20 minutos
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que colorean la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D6.1 Hoja de trabajo “Ponerle cara a la emoción”

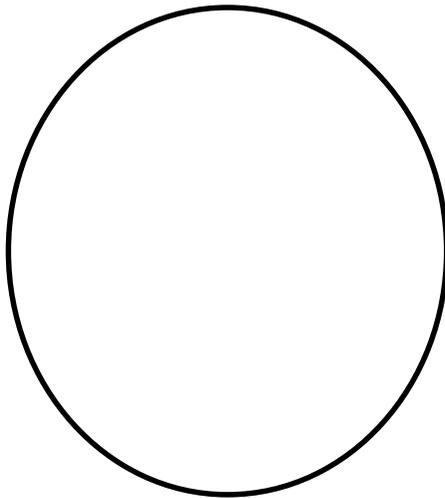
Nombre: _____

Dibuja la cara que mejor represente cada emoción.

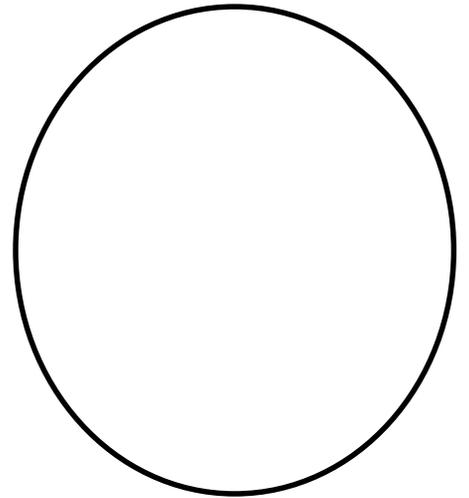
ALEGRÍA



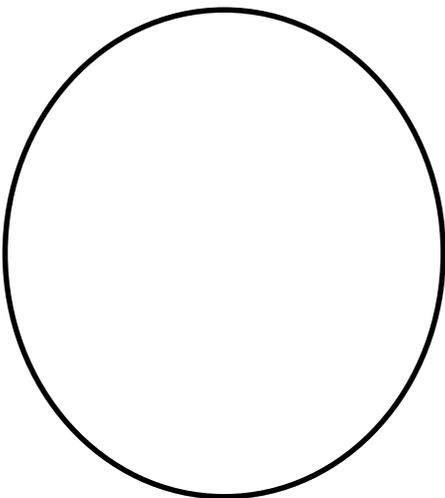
TRISTEZA



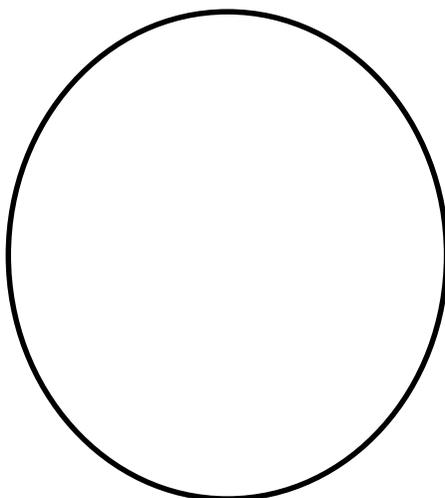
ENOJO



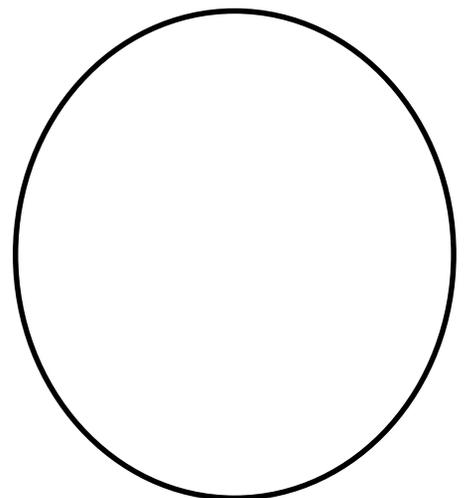
MIEDO



SORPRENDIDO



ASCO



D7. Carta descriptiva sesión 7**SESIÓN 7****Objetivos:**

Expresar y describir las propias emociones (INTRAPERSONAL).

Reconocer, identificar y nombrar las emociones de los demás (INTERPERSONAL).

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Cómo nos sentimos?	- Ninguno	5 minutos
¿Qué emoción siento?	Se les mencionan diferentes situaciones y se les pide que identifiquen qué emoción sentirían en cada una de ellas. Por ejemplo: “Tus papás te dicen que el domingo irán al parque. ¿Qué emoción sientes?”. Cada niño tendrá las caras que hicieron de cada emoción, por lo que deberán contestar la pregunta “¿Qué emoción sientes?” alzando la cara que represente la emoción que sienten en cada situación. Situaciones: “Tu mamá te dice que hoy comerán tu comida favorita” “Entras a un cuarto con la luz apagada” “Terminaste tu tarea a tiempo” “Por accidente tocas a un gusanito” “Te invitaron a jugar en el recreo” “Le pediste prestado un lápiz a un compañero y se te perdió” “No encuentras tu juguete favorito” “La maestra te felicita por mantenerte en silencio y escuchar a tus compañeros” “Te caíste jugando con tus amigos” Los niños pueden decir más situaciones, el objetivo es que identifiquen qué emoción sienten en cada situación. Además es importante hacerles ver que ante la misma situación sentimos diferentes emociones.	- Caras hechas por los niños con un popote pegado para sostenerlas	20 minutos
Formando equipos	A cada niño se les coloca en la frente una calcomanía de estrella, habrá cinco colores diferentes de estrella. Los niños deben ubicar en silencio, no pueden hablar, a los niños que tengan una estrella del mismo color que la suya. De esta manera quedarán conformados los equipos para la siguiente actividad.	- Calcomanías de estrellas (5 colores diferentes)	5 minutos

¿Qué emoción vemos?	Los niños estarán formados en equipos de 5 personas y tendrán una hojita donde apuntaran sus respuestas. La instrucción es: “Por equipos van a identificar las emociones que muestran los personajes del video. Deben escribir la emoción que crean que es en la hoja que se les entregó. Todos los del equipo deben participar.” Al finalizar, se compartirán las respuestas a todo el grupo y se identificarán semejanzas y diferencias de sus respuestas.	- Video: Dinámica de emociones para primaria - Proyector - Computadora - Hoja para las respuestas (uno por equipo)	15 minutos
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que coloreen la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D8. Carta descriptiva sesión 8**SESIÓN 8****Objetivos:**

Reconocer, identificar y nombrar las emociones de los demás (INTERPERSONAL).

Comprender las emociones y conductas de los demás, mostrar empatía (INTERPERSONAL).

Desarrollar la habilidad de esperar el turno para participar (HABILIDADES SOCIALES).

Tiempo: 40 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Utilizamos el panel de emociones?	- Ninguno	5 minutos
Cuento “El cumpleaños de Sara”	Se les contará un cuento y se les presentarán algunas imágenes relacionadas con el cuento. Se les dice que deben estar atentos al cuento porque luego se les van a hacer preguntas, algunas relacionadas con las emociones de los personajes. Al terminar de contarles el cuento se les realizan las siguientes preguntas: ¿Por qué estaba contenta Sara? ¿Por qué motivos se enojó Pedro? ¿Por qué se puso triste Sara? ¿Cómo te hubieras sentido tú si hubiera sido tu cumpleaños y tu hermano se comportará así?	- Proyector - Computadora - Cuento “El cumpleaños de Sara”	10 minutos
Telaraña de emociones	Todos los participantes se sientan en un círculo. La facilitadora empieza lanzando el estambre a alguien sin soltar una punta. Al tiempo que lanza el estambre le pregunta a la persona: “¿Cómo te sientes hoy?”. Quien recibe el estambre debe contestar mencionando el nombre de la emoción que siente y compartir el porqué de la emoción; después agarra un pedazo del estambre y lo lanza a otra persona y le realiza la pregunta “¿Cómo te sientes hoy?”. Así sucesivamente sin soltar el estambre, para que se vaya tejiendo nuestra telaraña de emociones. El juego termina cuando todos hayan tenido el estambre. Todos deben participar. Al final se les pregunta: ¿Cómo se sintieron? ¿Te gustó que te preguntarán cómo te sientes? ¿Por qué? ¿Fue fácil o difícil saber cómo te sentías? ¿Por qué? ¿Fue fácil o difícil decir por qué te sentías así? ¿Por qué?	- Estambre	20 minutos

Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que colorean la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos
---------------------	---	--------------------------------------	-----------

D8.1 Cuento “El cumpleaños de Sara”

Érase una vez dos hermanitos, Sara y Pedro, que se querían mucho y pasaban todos los días juntos. Sara tenía cinco años y Pedro, siete. Se acercaba el cumpleaños de Sara y entre todos empezaron a preparar una gran fiesta para celebrarlo. Los padres de Sara y Pedro prepararon invitaciones para los amiguitos de Sara. Iban a ir muchos niños porque Sara era muy simpática y agradable con todo el mundo y tenía muchos amigos: todos los niños de su clase y todos los vecinos de su edad. Todo el mundo ayudaba en algo para la fiesta y Pedro empezaba a estar un poco cansado porque no se hablaba de otra cosa durante todo el día y no le hacían mucho caso a él. Además, esa no era su fiesta.

El día del cumpleaños de Sara, sus padres se levantaron temprano para decorar toda la casa. Había un gran cartel que decía “Muchas felicidades, Sara”. Cuando llegó la hora de levantarse, los padres de Pedro y Sara fueron a la habitación de Sara para despertarla y felicitarla. Sara estaba muy contenta, porque además le habían llevado un gran regalo envuelto en un papel de muchos colores y con una gran cinta roja alrededor. Lo desenvolvió con cuidado: ¡Era un oso de peluche enorme! Estaba muy alegre y no paraba de dar las gracias a sus padres por ese regalo tan bonito. Sara les preguntó a sus papás por Pedro, que se tenía que haber despertado con todo el ruido, pero no había ido a felicitarla todavía. Pedro lo estaba escuchando todo, pero él también quería regalos y no tenía muchas ganas de ir a darle a Sara el suyo, pero fueron sus padres a despertarlo y a decirle que debía ir a felicitar a su hermana. Así lo hizo, pero Sara, aunque no dijo nada, se dio cuenta de que Pedro no lo hacía de corazón como antes. Desayunaron todos juntos, aunque Pedro no estaba alegre como solía estar las mañanas anteriores.

Se fueron a la escuela, todo el mundo felicitaba a Sara y en su salón le cantaron “Cumpleaños feliz”. Después de las clases, todos los compañeros de Sara la acompañaron a su casa. Poco tiempo después fueron llegando todos sus vecinos. Fue una fiesta genial, pero Pedro estaba enojado porque nadie le hacía caso. Todo el mundo estaba pendiente de Sara, le daban muchos regalos y estaba tan contenta y ocupada con todos sus amigos, que no le hacía caso. Estaba tan molesto que se fue a otra habitación. Pero Sara sí que estaba pendiente de su hermano y se puso muy triste de verlo enojado con ella. Ya no le importaban los regalos ni el pastel con las velas, ni las canciones ni nada, porque ella quería mucho a su hermanito y él estaba enojado con ella. Entonces decidió ir a hablar con él. Al principio, Pedro hacía como si no la escuchara, pero en realidad estaba muy contento de que Sara hubiera ido a hablar con él. Sara le dijo que no se enojará que le daba todo lo que le habían regalado con tal de que estuviera él contento. En ese momento, Pedro se dio cuenta de lo buena que era su hermanita y de lo que le quería. Él no tenía ningún motivo para enfadarse, era el cumpleaños de su hermana y tenían que estar todos contentos por ella. Así que le pidió disculpas por su comportamiento y se fueron los dos juntos con el resto de sus amigos para apagar las velas del pastel.

D9. Carta descriptiva sesión 9**SESIÓN 9****Objetivos:**

Identificar las manifestaciones físicas del enojo (INTRAPERSONAL/MANEJO DEL ESTRÉS).
Desarrollar la habilidad para gestionar las emociones (MANEJO DEL ESTRÉS).

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos?	- Ninguno	5 minutos
Cuando me enojo, ¿Qué siento en mi cuerpo?	Se les menciona algunas situaciones que ellos han comentado que los enojan o que han dibujado (Dibujos emocionales). Se les dice: “Ustedes me han dicho o han dibujado las cosas que los enojan, por ejemplo, cuando un amigo pierde el lápiz que le prestaste, cuando papá y mamá dicen que ya es la hora de dormir y tú no tienes mucho sueño, o cuando te regañan o alguien se come algo que tu querías... En fin, muchas cosas nos han enojado, ahora vamos a recordar en que parte de nuestro cuerpo sentimos este enojo. Les voy a dar una hoja en donde van a dibujar la expresión de sus caras cuando están enojados y van a colorear las partes de su cuerpo donde sienten el enojo. Por ejemplo, yo siento el enojo en toda mi cara, queda muy roja”. Al final se les pide que entreguen sus hojas, y a dos voluntarios que compartan sus dibujos.	- Hoja de trabajo “Cuando me enojo, ¿Qué siento en mi cuerpo?”	15 minutos
Cuento “La tortuga”	Se les contará un cuento con ayuda de un video. Se les dice que deben estar atentos al cuento de la tortuguita. Al terminar de ver el video se les realizan las siguientes preguntas (deben alzar la mano para participar): ¿A ustedes les pasa lo mismo que a la tortuguita? ¿Cómo se sienten? ¿Qué harían en el lugar de tortuguita? ¿Creen que ahora le irá bien en la escuela? ¿El truco del caparazón sólo se puede usar en la escuela? ¿Dónde más? Al final se les dice: “En nosotros mismos está el poder controlarnos, pensar cómo resolver un problema y decidir la mejor solución, ya que estemos calmados y más tranquilos.”	- Proyector - Computadora - Video “La tortuga: cuento para trabajar el autocontrol”	15 minutos

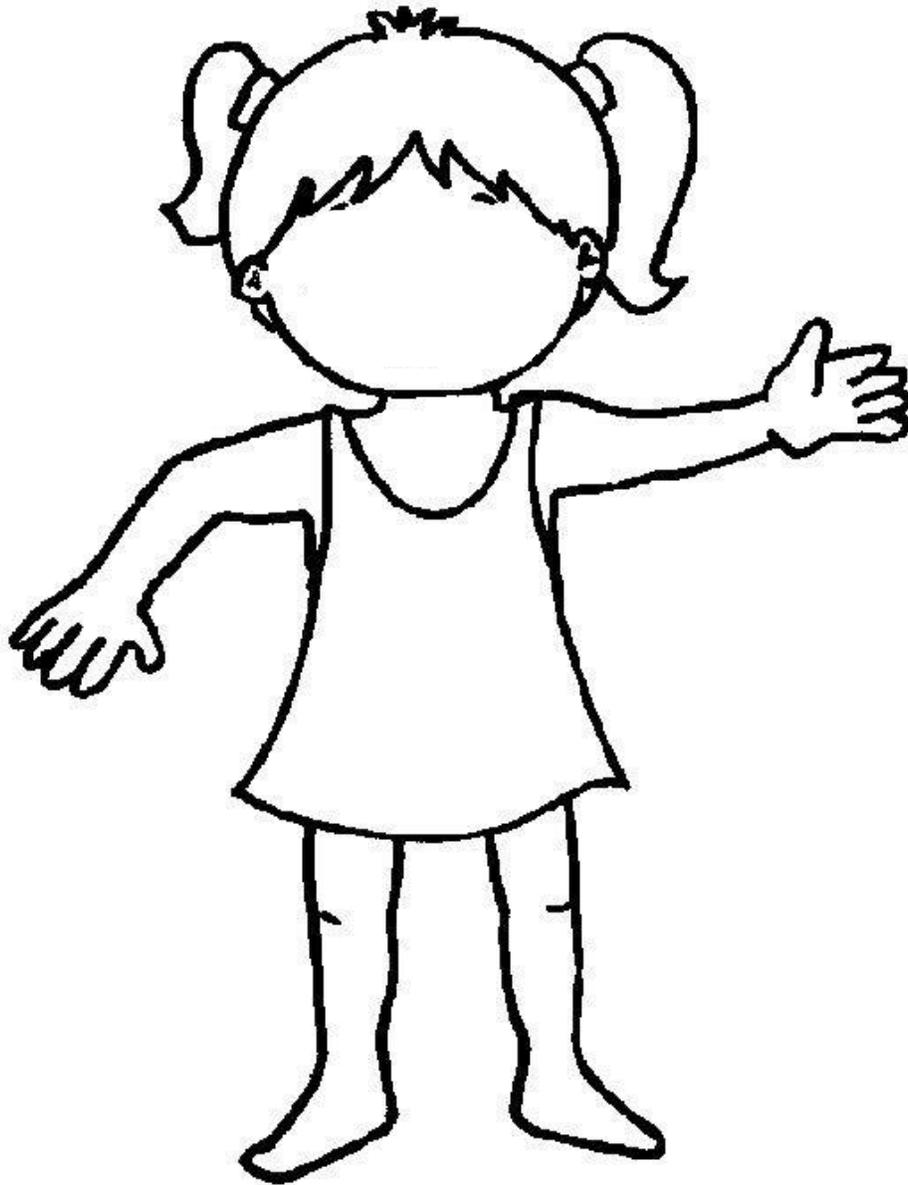
Cuando estoy enojado puedo...	Se les pide a los niños mencionar, en orden y alzando la mano para participar, las acciones que realizan para sentirse mejor cuando están enojados. Todo lo que mencionen se escribe en el pizarrón. También se les pregunta: ¿Esto te ha funcionado? ¿Cómo te sientes después? (La próxima sesión se les entregará un pequeño listado con todas las estrategias que compartieron para sentirse mejor).	- Pizarrón - Plumón	10 minutos
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que coloreen la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D9.1 Hoja de trabajo “Cuando me enojo, ¿Qué siento en mi cuerpo?”

Nombre: _____

-Dibuja la expresión de tu cara cuando estás enojada.

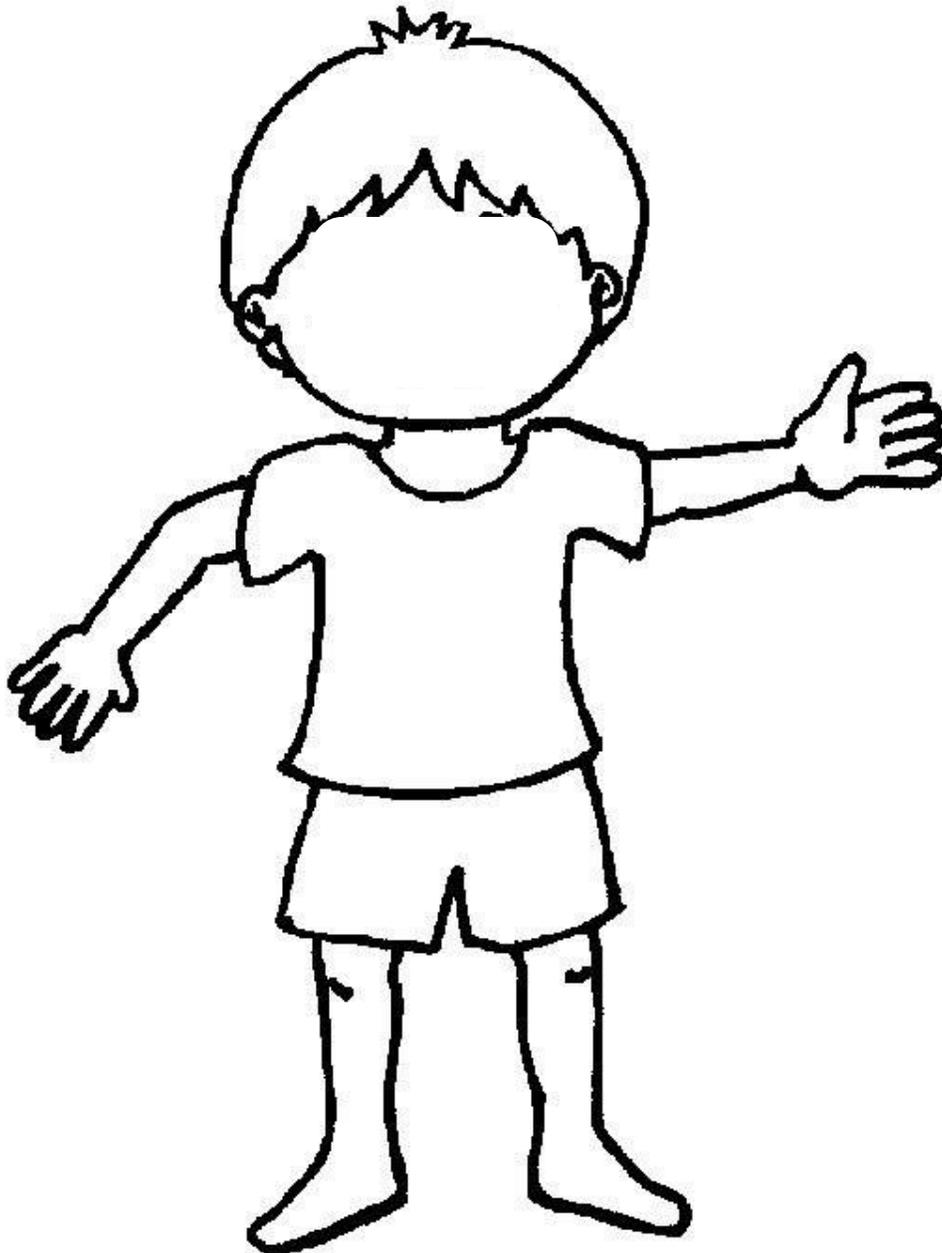
-Colorea las partes de tu cuerpo donde sientes el enojo.



Nombre: _____

-Dibuja la expresión de tu cara cuando estás enojado.

-Colorea las partes de tu cuerpo donde sientes el enojo.



D10. Carta descriptiva sesión 10**SESIÓN 10****Objetivos:**

Desarrollar la habilidad para gestionar de forma eficaz y constructivamente las emociones (MANEJO DEL ESTRÉS).

Promover el dibujo como estrategia para la regulación emocional (MANEJO DEL ESTRÉS).

Tiempo: 40 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Utilizamos el panel de emociones? Se les entrega un pequeño listado con todas las estrategias que compartieron para sentirse mejor.	- Lista de estrategias para sentirse mejor	5 minutos
Semáforo de regulación: Me detengo y siento, pienso y actúo	Se les presenta el semáforo de regulación y se les explica el significado de los colores que tiene. Además se les menciona que nos puede ayudar en los momentos en los que podemos llegar a perder el control de nuestras emociones. El significado de los colores es: Rojo: <u>Me detengo y siento</u> . Cuando no podemos controlar una emoción (por ejemplo: sentimos mucho enojo y queremos golpear a alguien) nuestro cuerpo se acelera, el corazón va más rápido, nos ponemos rojos. Entonces tenemos que detenernos y también identificar la emoción que sentimos. Detenernos como los coches cuando les toca la luz roja del semáforo. Amarillo: <u>Pienso</u> . Después de detenerse debemos respirar tranquila y profundamente hasta sentirnos más calmados, podemos pensar cosas positivas y agradables. Es el momento de pensar y darnos cuenta de posibles soluciones al problema que se nos presenta. Verde: <u>Actúo</u> . Ya tenemos varias opciones para solucionar el problema, ahora es tiempo de elegir una solución y hacerla. Es importante considerar no dañar a los demás ni a nosotros mismos. Al terminar de explicarlo pedirles ejemplos de situaciones. Se pide a voluntarios que indiquen como lo utilizarían. No olvidar recalcar la importancia de pensar antes de actuar.	- Semáforo con tres colores: rojo (me detengo y siento), amarillo (pienso) y verde (actúo)	15 minutos
Estrategia para la calma:	Se entregan dibujos de mandala a cada uno, la indicación es colorear el mandala con los	- Dibujos de mandalas	15 minutos

Colorear mandalas	<p>colores que cada uno elija. Se pone música relajante mientras los niños colorean.</p> <p>Al pasar los 15 minutos se les pregunta: ¿Cómo se sienten? ¿En qué les ayuda dibujar? ¿Qué es lo que más les gustó?</p> <p>Al final se les pide guardar el mandala que realizaron, y se les dice que la maestra les dará el dibujo de otro mandala para que lleven a su casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colores - Música relajante - Bocina 	
Cierre de la sesión	<p>A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que colorean la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formato de evaluación de la sesión 	5 minutos

D10.1 Semáforo de regulación: Me detengo y siento, pienso y actúo



D11. Carta descriptiva sesión 11**SESIÓN 11****Objetivos:**

Promover la respiración como estrategia para la regulación emocional (MANEJO DEL ESTRÉS).

Desarrollar habilidades para la solución de problemas (ADAPTABILIDAD).

Promover la cooperación grupal y conductas prosociales como trabajar en equipo y compartir el material (CONDUCTA PROSOCIAL).

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Utilizamos alguna de las estrategias que hicimos en clase? (El semáforo de regulación y dibujar mandalas).	- Ninguno	5 minutos
Estrategias para la calma: Respirar como un elefante	Se les dice a los niños que hoy vamos a practicar nuestra manera de respirar, algo que nos ayuda a calmarnos. Se pone música relajante de fondo para hacer la actividad de respiración. Respiraremos como elefantes; parada enfrente de los niños, la facilitadora abre las piernas mucho, para que estén más allá de la altura de las caderas, coloca un brazo encima del otro, y lo acerca a su cara, como si fuese la trompa de un elefante. Inhala y sostiene aire profundamente por la nariz al tiempo que eleva los brazos por encima de la cabeza, y después expulsa ese aire por la boca mientras baja los brazos moviéndolos de un lado a otro, evocando a un elefante. Una vez mostrado se realiza con los niños, se puede repetir el ejercicio dos veces más. Se les agradece haber hecho el ejercicio y se les pregunta ¿cómo se sienten ahora? Para finalizar se les menciona que respirar nos hace sentir más tranquilos y calmados, y que nos puede ayudar a sentirnos mejor. ¡A practicarlo!	- Música relajante - Bocina	10 minutos
Formando equipos	A cada niño se les coloca en la frente una calcomanía, habrá cuatro diseños diferentes. Deben ubicar en silencio a los niños que tengan una calcomanía del mismo diseño que la suya. De esta manera quedarán conformados los equipos para la siguiente actividad.	- Calcomanías (4 diseños diferentes)	5 minutos
Solo tenemos esto...	Los niños deben trabajar en grupos pequeños. La indicación es fabricar algo con los materiales que tienen. Hay dos reglas: 1. Todos pueden	- Cajas de cartón del mismo tamaño	25 minutos

	<p>ayudar a decidir qué harán y 2. Todos deben ayudar a fabricar lo que decidieron.</p> <p>A todos los equipos se les repartirá el mismo material. Se les informa que cuando suene una alarma el tiempo habrá terminado, se les avisará cuando les queden 3 minutos para terminar.</p> <p>Tendrán 15 minutos aproximadamente para crear algo. Cuando todos hayan terminado cada equipo compartirán lo que crearon y responderán las siguientes preguntas: ¿Cómo decidieron qué hacer? ¿Tuvieron algún problema? ¿Cómo lo resolvieron?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de colores - Pegamento de barra - Tijera - Lápices - Plumones 	
Tarea de casa: Creando un cuento	<p>Se les entrega una hoja en la cual se encuentra la actividad de casa. Los alumnos deben escribir un cuento donde un niño o una niña resuelva algún problema sin lastimar a otra u otras personas. También harán un pequeño dibujo que se relacione con el cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas impresas con la actividad - Lápiz - Colores 	En casa
Cierre de la sesión	<p>A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que colorean la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no).</p> <p>De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formato de evaluación de la sesión 	5 minutos

D11.1 Hoja de trabajo “Creando un cuento”

Nombre: _____

Fecha: _____

Escribe un cuento donde un niño o una niña resuelva un problema sin lastimar a otra u otras personas.

Título del cuento: _____

Realiza un pequeño dibujo que se relacione con el cuento.



D12. Carta descriptiva sesión 12**SESIÓN 12****Objetivos:**

Esperar el turno, desarrollar la escucha activa y el seguimiento de instrucciones (HABILIDADES SOCIALES).

Desarrollar habilidades para la solución de problemas (ADAPTABILIDAD).

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Hicieron sus cuentos? ¿Fue fácil o fue difícil escribirlos?	- Ninguno	5 minutos
Continuación: Creando un cuento	La maestra del grupo elegirá al azar cuatro cuentos de los que los niños crearon y se compartirán con el grupo. La elección se hará sacando cuatro nombres de un bote de plástico que contiene los nombres de todos los niños. Se les menciona que en este momento solo se podrán leer cuatro cuentos, pero los demás cuentos se colocarán en el pasillo de la escuela para que otros niños los puedan leer.	- Cuentos realizados por los niños - Bote de plástico - Papelitos con los nombres de todos los niños	20 minutos
¿Qué harías si...?	Se les proyecta una serie de situaciones que se consideran problema, los cuales se presentan acompañados de la pregunta “¿Qué harías si...?”. Los niños que quieran responder cómo resolverían el problema (¿Qué harían en esa situación?) deben alzar la mano para poder participar. Para finalizar se les hace notar que para un mismo problema hay muchas respuestas y soluciones, y que debemos elegir la que nos haga sentir más cómodos y que no lastime a los demás. Situaciones: 1. ¿Qué harías si un niño o niña te lastima sin razón? 2. ¿Qué harías si te regañan por algo que no hiciste? 3. ¿Qué harías si ves y escuchas que le dicen cosas desagradables y malas a algún compañero o compañera? 4. ¿Qué harías si olvidaste hacer la tarea y la maestra ya empezó a recogerlas para calificar?	- Proyector - Computadora - Presentación con situaciones problema	15 minutos
Nos vamos de vacaciones	Decirles a los niños que nos dejaremos de ver por dos semanas, ya que salimos de vacaciones	- Ninguno	5 minutos

	de primavera. Desearles que se diviertan con su familia y amigos, no olvidando utilizar las llaves amables, a compartir como se sienten y todo lo que ya han aprendido durante el taller. Recordarles que nos veremos el primer día de clases al regresar de vacaciones.		
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que coloreen la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D13. Carta descriptiva sesión 13**SESIÓN 13****Objetivos:**

Promover la cooperación e integración grupal (CONDUCTA PROSOCIAL).

Desarrollar habilidades de elogiar y felicitar al otro, así como de recibir elogios. Esperar turno (HABILIDADES SOCIALES).

Tiempo: 40 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hemos hecho durante el taller? ¿Cómo se la pasaron en vacaciones?	- Ninguno	10 minutos
Lentes positivos	Les explicamos a los niños y niñas lo siguiente: “Vamos a jugar un juego que consiste en decirnos cosas bonitas. A veces podemos sentir vergüenza para decirle a algún amigo o compañero algo bonito y también cuando nos lo dicen a nosotros. Pero decirnos cosas bonitas, lo que nos gusta de los demás o lo que hacen bien es muy importante porque nos ayuda a darnos cuenta de la cantidad de cosas bonitas que tienen los demás y también de las cosas bonitas que los demás piensan sobre nosotros. Para eso nos vamos a sentar todos en círculo”. Les pedimos a los niños que se sienten en círculo, y que adopten una postura cómoda y relajada. Cuando estén todos sentados, les decimos: “Aquí tengo unos lentes y los llamo “lentes positivos”, porque con ellos podemos ver todo lo positivo que hay en el mundo y en los demás, y ayudan a olvidar por completo lo negativo. Uno por uno se pondrán los lentes, debemos esperar nuestro turno, y le dirán cosas bonitas y positivas al compañero o compañera que esté sentado de su lado derecho. Recuerden ser amables y decirle todas las cosas que han notado de él o ella que lo hacen único, por ejemplo: las cosas que hace bien, qué te gusta de él o ella o el por qué te cae bien...”. Todos los niños deben participar. Al finalizar se realizan las siguientes preguntas de forma grupal. Preguntas: ¿Fue fácil o difícil pensar en lo que le iba a decir a mi compañero(a)? ¿Cómo me sentí al decirle cosas bonitas? ¿Cómo me sentí al	- Lentes de plástico grandes y llamativos	25 minutos

	escuchar lo que me decía mi compañero(a)? ¿Me había dado cuenta de lo que me dijo?		
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que colorean la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D14. Carta descriptiva sesión 14**SESIÓN 14****Objetivos:**

Esperar el turno, desarrollar la escucha activa, seguimiento de instrucciones y la habilidad de admitir errores (HABILIDADES SOCIALES).

Promover la cooperación grupal y conductas prosociales como ayudar a los demás y compartir (CONDUCTA PROSOCIAL).

Desarrollar habilidades para la solución de problemas (ADAPTABILIDAD).

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Practican el decirse cosas bonitas?	- Ninguno	5 minutos
Nombres de...	Los niños se sientan en un círculo y marcan un ritmo con palmadas, golpeando alternativamente las piernas con las manos entre sí; primero se golpea con las manos cada pierna y después se golpean las palmas entre sí. Al mismo tiempo que se realizan estos movimientos, que se repiten rítmicamente en una secuencia, la facilitadora dice: “Por ejemplo nombres de...colores”; todos los niños por turnos y a la mayor velocidad deben decir el nombre de un elemento del universo mencionado. No se pueden repetir respuestas, por lo que es importante estar atentos y escuchar lo que dicen los demás. Se realizan varias rondas, y se permite que los niños elijan el tema. Al final se les pregunta: ¿Fue fácil o difícil pensar en palabras en el juego? ¿Fue fácil o difícil escuchar a los compañeros para no repetir?	- Ninguno	20 minutos
Alfombra mágica	Se les contará acerca de un genio que tenía una alfombra mágica de color rojo que era muy grande, tan grande que se aburría jugando solo. Entonces un día decidió cortar en muchos pedazos su alfombra para compartirla con sus amigos y los invitó a jugar con él. Se les pregunta si ellos quieren jugar con estos pedazos de alfombra. El juego consiste en bailar con el pedazo de alfombra que les toque encima de la cabeza cuando se escucha la música, y cuando la música se detiene cada niño debe pisar su pedacito de alfombra (tela). Es importante	- Música - Bocina - Tela de color rojo cortada en pedazos iguales	20 minutos

	<p>pararse sobre su pedacito de alfombra cuando se detenga la música, porque hay una genia que le gusta hacer travesuras y podría quitarles su alfombra si no la pisan. Una vez que se les explicó el juego, este comienza y se practica en dos ocasiones.</p> <p>Después de quitarle al primer niño su pedacito de alfombra, la facilitadora y los otros niños buscarán una manera de reparar la situación, tratando de que alguien más del grupo le comparta un pedacito de su alfombra al niño que la perdió, con el fin de que el juego pueda continuar. Así varios niños irán perdiendo sus alfombras y deberán compartir los pedazos que queden en el grupo. Al finalizar, se les pide a los niños sentarse en un círculo para platicar sobre el juego. Se les pregunta: ¿Les gustó este juego? ¿Cómo se sintieron cuando te quitaron tu alfombra? ¿Cómo ayudaron a los que se quedaron sin alfombra? ¿Cómo se sintieron cuando los compañeros compartían su pedacito de alfombra para continuar el juego?</p> <p>Se les agradece haber seguido las instrucciones y buscar soluciones para arreglar la situación, también por haber compartido con los compañeros.</p>		
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que colorean la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?</p>	<p>- Formato de evaluación de la sesión</p>	<p>5 minutos</p>

D15. Carta descriptiva sesión 15**SESIÓN 15****Objetivos:**

Desarrollar habilidades para la solución de problemas (ADAPTABILIDAD).

Promover la cooperación grupal y conductas prosociales como ayudar a los demás y compartir el material (CONDUCTA PROSOCIAL).

Desarrollar escucha activa y seguimiento de instrucciones (HABILIDADES SOCIALES).

Tiempo: 40 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos?	- Ninguno	5 minutos
Saquitos de arroz	A cada niño se le dará un saquito de arroz, el cual deberán colocarse en la cabeza, se les dirá que deben cuidarlo mucho para que no se caiga, ya que si se cae no se podrán mover, mientras se les pondrá música a los niños y ellos deberán moverse y bailar por todo el espacio del salón con su saquito de arroz en la cabeza. Si el saquito cae al suelo, el niño deberá quedarse “congelado” en la posición corporal en la que se encontraba en ese momento, y otro compañero, sin perder su saquito, debe recoger el del otro y ponerla de nuevo en la cabeza de su compañero para “descongelarlo” y que pueda seguir moviéndose y bailando. El objetivo del juego consiste en ayudar a los compañeros para que se mantengan descongelados y bailen. Al terminar se realizan las siguientes preguntas al grupo: ¿Fue difícil moverse y bailar con el saquito en la cabeza? ¿Ayudaron a sus compañeros congelados? ¿Cómo se sintieron al ayudar al otro? ¿Y cómo se sintieron cuando alguien los ayudó a ustedes? ¿Alguna vez estuvieron congelados y nadie los descongelaba? ¿Cómo se sintieron en esas ocasiones?	- Saquitos de tela con arroz adentro - Música - Bocina	15 minutos
Rompecabezas cooperativos	Primero se formarán cinco equipos, para lo cual se les pedirá a los niños que saquen un papelito de una bolsa, el color del papelito les indicará el equipo en el que participaran. A cada equipo se le repartirá un sobre cerrado en el cual se encuentran las piezas del rompecabezas. Se les indica que no se abrirán los sobres hasta que se les diga.	- Papeles de cinco colores diferentes - Cinco rompecabezas - Cinco sobres	15 minutos

	<p>El objetivo del juego consiste en realizar cooperativamente un rompecabezas con la colaboración de todos los integrantes del equipo. Cada equipo va a decidir cómo organizarse para el desarrollo de la actividad.</p> <p>El juego termina cuando todos los equipos han construido su rompecabezas.</p> <p>Al terminar se les realizan las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron durante el juego? ¿Fue fácil o difícil trabajar en equipo para construir el rompecabezas? ¿Qué comportamientos han ayudado a cooperar? ¿Tuvieron problemas para organizarse? ¿Cómo los resolvieron?</p>		
Tarea de casa: Mi foto	Indicarles a los niños que el miércoles deberán traer una foto tamaño infantil o alguna foto pequeña de su cara.		En casa
Cierre de la sesión	<p>A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que coloreen la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no).</p> <p>De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?</p>	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D16. Carta descriptiva sesión 16**SESIÓN 16****Objetivos:**

Reconocerse como un ser valioso, único y con características que lo hacen especial. Desarrollar la habilidad para sentirse contento con uno mismo, los demás y la vida; tener una perspectiva positiva y optimista (INTRAPERSONAL/ESTADO DE ÁNIMO).

Promover la cooperación e integración grupal (CONDUCTA PROSOCIAL).

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos? ¿Seguimos utilizando el panel de emociones?	- Ninguno	5 minutos
Caja del tesoro oculto	La facilitadora esconde un espejo en una caja y explica que dentro hay un tesoro único, esto para generar expectativa. Los alumnos abrirán la caja de uno en uno, sin decir a nadie lo que contiene. Al final, se les pedirá que digan en voz alta qué tesoro han visto, y se les preguntará por aquello que ellos creen que los hace únicos y especiales, irrepetibles, maravillosos.	- Caja decorada - Espejo	10 minutos
Somos súper estrellas	A cada niño se le entrega una cartulina en forma de estrella, en la debe pegar en medio su fotografía (en casa de no traerla, se podrá dibujar). Los alumnos deben identificar y escribir sus características positivas, así como habilidades, fortalezas y/o actitudes. Mínimo una característica en cada una de las puntas de la estrella, es decir, mínimo cinco.	- Cartulina amarilla con el dibujo de una estrella para cada uno de los niños - Fotos de los niños (ellos las llevan) - Pegamento	20 minutos
Estrellas unidas	Al terminar su estrella, se les pide a los alumnos que la coloquen en el “universo” (tela de color negra) su estrella con ayuda de un alfiler. Cuando todos hayan colocado su estrella se leen algunas de las características que los alumnos reconocen en ellos mismos, y se les menciona la importancia que tienen todas estas cualidades y fortalezas para el grupo de primero A de primaria. “Miren, todos son súper estrellas, son muy valiosos y forman parte de este grupo, cada uno tiene o hace cosas que lo hacen especial y que la maestra y todos agradecemos que comparta todo esto con nosotros”.	- Tela de color negra - Alfileres de seguridad	10 minutos

Tarea de casa: Collage de felicidad	Realizar un collage de todas las cosas, personas, situaciones que nos hacen felices. Realizarlo en una cartulina, pueden incluir recortes, fotos, dibujos, etc.	- Nota de aviso en su libreta de tareas	En casa
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que colorean la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D17. Carta descriptiva sesión 17**SESIÓN 17****Objetivos:**

Desarrollar la habilidad para sentirse contento con uno mismo, los demás y la vida. Facilitar situaciones que generen felicidad (ESTADO DE ÁNIMO).

Promover la cooperación grupal y conductas prosociales como compartir (CONDUCTA PROSOCIAL).

Desarrollar la habilidad de esperar el turno, escucha activa y el seguimiento de instrucciones (HABILIDADES SOCIALES).

Tiempo: 40 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos??	- Ninguno	5 minutos
Continuación Collage de felicidad	La maestra del grupo elegirá al azar los collages de felicidad que se compartirán con el grupo. La elección se hará sacando nombres de un bote de plástico que contiene los nombres de todos los niños. Se les menciona que en este momento solo se podrán compartir algunos collages, pero los demás se compartirán la próxima sesión. Además algunos se colocarán en el pasillo de la escuela para que otros niños los puedan ver.	- Collage de felicidad hechos por los alumnos - Bote de plástico - Papelitos con los nombres de todos los niños	20 minutos
Paquete sorpresa	Se les pide a los niños que se sienten en un círculo y mientras suena la música se pasan un paquete que está envuelto. Cuando la música se detiene, el niño o niña que tenga el paquete debe empezar a desenvolverlo, pero cuando se reanuda la música sigue el paso del paquete. El paquete es una sucesión de cajas envueltas una dentro de otra, y en la última de ellas habrá un regalo para cada participante (chocolate) que repartirá entre todos, el alumno o alumna al que le haya tocado abrirla. Al final, se realizan las siguientes preguntas al grupo: ¿Les gustó? ¿Hemos tenido paciencia para respetar las reglas del juego? ¿Qué pensaron que habría?	- Paquete envuelto que contiene más paquetes en su interior. El último paquete tiene un obsequio para cada alumno(a). - Chocolates - Música - Bocina	10 minutos
Cierre de la sesión	A cada niño se le entrega una pequeña hoja con un formato de evaluación de la sesión, en el que se incluye: nombre, ¿cómo me sentí? (se les pide que coloreen la carita que refleje cómo se sintieron en la sesión), ¿me gustaron las actividades? (si/no), ¿participé? (si/no). De manera grupal se les pregunta: ¿Qué aprendimos el día de hoy?	- Formato de evaluación de la sesión	5 minutos

D18. Carta descriptiva sesión 18**SESIÓN 18****Objetivos:**

Brindarles un espacio para expresar los aprendizajes obtenidos durante el taller; así como cualquier comentario o sugerencia.

Agradecer a los alumnos su participación, disposición y actitud que mostraron en el transcurso del taller.

Tiempo: 50 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recordemos	Recordar lo que se realizó la sesión pasada. Pedir a dos voluntarios que nos recuerden ¿Qué hicimos?	- Ninguno	5 minutos
Continuación Collage de felicidad	En esta sesión se concluye la exposición de collage de felicidad. La dinámica para escoger el orden en el que expondrán es la misma que la anterior, es decir, se sacará un papelito con el nombre del niño que le toca compartir con el grupo su collage. Al finalizar se les agradece haber compartido las cosas y personas que los hacen felices y se les pide darse un fuerte aplauso para todos.	- Collage de felicidad hechos por los alumnos - Bote de plástico - Papelitos con los nombres de todos los niños	15 minutos
¡Muchas gracias, 1ero A!	Reproducir un video con fotografías de las actividades y trabajos que los niños realizaron a lo largo del taller. Agradecerles su participación.	- Video - Proyector - Computadora	15 minutos
Compartir nuestros aprendizajes y cierre de la sesión	Para concluir con el taller se les realiza a los niños la pregunta: “¿Qué aprendiste en el taller?” Los niños compartirán sus aprendizajes, para participar deberá levantar la mano y compartir con el grupo sus aprendizajes. Se pide respeto y atención. Al final, se les recuerda que el día de hoy es la última sesión formal del taller y se les pide comprometerse a continuar practicando todo lo que aprendieron en el taller. Se les entrega un pequeño dulcero como celebración de cierre del taller.	- Dulceros	15 minutos

D19. Carta descriptiva sesión 19**SESIÓN 19****Objetivos:**

Celebrar el día del niño y reforzar los conocimientos acerca de las emociones a través de la película “Intensamente”.

Tiempo: 100 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Película “Intensamente”	Con motivo del día del niño y para cerrar las actividades del taller, se les proyecta la película “Intensamente” a los alumnos de primero de primaria.	- Película “Intensamente” - Computadora - Proyector	100 minutos

D20. Carta descriptiva sesión 20**SESIÓN 20****Objetivos:**

Concluir el taller de “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial”, impartido a los alumnos de primero de primaria a través de una clase pública en la que asistan los papás. Conocer los cambios observados, por los padres, en sus hijos después del taller.

Tiempo: 60 minutos

Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Bienvenida y Panel de emociones: Siento...	Se les da la bienvenida a la sesión a los papás que asistieron, también se les agradece su interés y asistencia. Se les muestra a los papás el panel de emociones que tienen los alumnos en su salón; los alumnos deben poner la pinza con su nombre en la emoción que sientan en este momento, y comentar brevemente el porqué de esta emoción.	- Panel de emociones: Siento...	10 minutos
Semáforo de regulación: Me detengo y siento, pienso y actúo	Se les presenta el semáforo que se encuentra en el salón de clases de los alumnos, el cual les ayuda a identificar en qué punto se encuentran para poder regular su emoción. Se le pide a un alumno que explique en qué consiste cada uno de los colores del semáforo.	- Semáforo con tres colores: rojo (me detengo y siento), amarillo (pienso) y verde (actúo asertivamente)	10 minutos
Video: Adivina adivinanza	Se reproduce un video en el que al ritmo de una canción se presentan diferentes situaciones que nos hacen sentir de una forma en particular. Los participantes deberán adivinar de qué emoción nos habla la canción y la situación.	- Computadora - Proyector - Video de emoticantos	10 minutos
Video: Cierre del taller	Se reproduce un video con fotografías de las actividades y trabajos que los niños realizaron a lo largo del taller.	- Computadora - Proyector - Video: Cierre del taller	10 minutos
Entrega de carpetas y diploma a los alumnos	Se les entregará a cada alumno una carpeta que contiene todos los trabajos que realizó durante el taller, así mismo se les entrega un diploma, como símbolo de que concluyeron el taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial” con éxito. Se felicita a los alumnos y se les pide que regresen a su salón de clases.	- Carpetas con todos los trabajos realizados - Diplomas	20 minutos
¿Qué cambios ha observado?	Se les entrega a los papás un formato para conocer los cambios que han observado en sus hijos después del taller. Al finalizar se otorga un tiempo para comentarios, preguntas y/o dudas acerca del taller. De nuevo se les agradece su asistencia.	- Formato para papás	

D20.1 Formato de evaluación de cambios para papás

Nombre de su hijo/hija: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué cambios observa en su hijo/hija después de haber participado en el taller “Inteligencia socioemocional y conducta prosocial”?

2. Comentarios

.....
AUTORIZACIÓN

Voluntariamente, yo Sr. /Sra. _____ doy mi consentimiento para que la información proporcionada acerca de los cambios observados en mi hijo/hija _____, se publiquen de manera confidencial (no se utilizarán los nombres de los participantes, se cambiarán) en los resultados del estudio de la C. Ortega Rodríguez acerca de inteligencia socioemocional y conducta prosocial en niños de primero de primaria.

Nombre y firma del Padre/Madre o Tutor
.....