

**Programa de formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales  
de los maestros**

**Oscar Fernando Bustamante Londoño**

**Asesora**

**Dra. Luz Stella Mejía Aristizábal**



**Universidad de Medellín**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Maestría en Educación**  
**Medellín**  
**2020**

## Contenido

Resumen .....	6
Abstract .....	7
Introducción .....	8
1. Planteamiento del Problema de Investigación.....	11
1.1 Descripción del problema de investigación.....	11
1.2 Justificación.....	13
1.3 Objetivos .....	16
1.3.1 Objetivo General. ....	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
2. Marco Referencial .....	17
2.1 Aproximación al Estado del Arte .....	17
2.2 Marco Conceptual .....	20
2.2.1 El concepto de formación.....	20
2.2.2 La formación en competencias socioemocionales del maestro.....	21
2.2.3 Programas de formación en competencias socioemocionales para docentes.....	24
2.2.4 Inteligencia emocional, sus modelos y la formación socioemocional. ....	26
2.2.6 La psicología positiva como pilar de la formación socioemocional. ....	35
2.2.7 La psicología humanista y el enfoque transpersonal en el programa de formación socioemocional.....	38
2.2.8 La evaluación de los programas de formación socioemocional.....	41
2.3 Marco contextual.....	43
3. Metodología .....	44
3.1 Tipo de Investigación y Enfoque.....	44
3.2 Población, Muestra/Participantes .....	47
3.3 Técnicas, Estrategias e Instrumentos para Recoger la Información.....	48
3.3.1 Técnicas e instrumentos cuantitativos.....	48
3.3.2 Estrategias e instrumentos cualitativos.....	53
3.4 Técnicas y Procedimiento de Análisis de la Información .....	54
3.4.1 Técnicas y procedimientos de análisis cuantitativos.....	54
3.4.2 Técnicas y procedimientos de análisis cualitativos.....	55
3.5 Fases o Momentos de la Investigación.....	56
3.6 Consideraciones éticas y criterios de credibilidad .....	58

4. Resultados y Análisis .....	60
4.1 Características Generales de la Muestra.....	60
4.2 Análisis Cuantitativos Descriptivos .....	62
4.2.1 Análisis Competencias Socioemocionales pretest. ....	62
4.2.2 Análisis pretest y posttest competencias socioemocionales .....	64
4.3 Análisis Inferencial.....	66
4.3.1 Comparación de medias de competencias socioemocionales de los maestros (pretest) según grupo control y experimental y otras variables. ....	66
4.3.2 Comparación de medias de la diferencia pretest posttest de competencias socioemocionales según grupo control y grupo experimental. ....	67
4.4 Análisis de Datos Cualitativos .....	69
4.4.1 Satisfacción con el programa de formación socioemocional .....	72
4.3.2 Aplicabilidad de la formación en el aula.....	73
4.3.3 Impacto: Aprendizajes obtenidos. ....	75
4.3.4 Implementación del programa.....	75
5. Programa de Formación Socioemocional.....	89
5.1 Presentación .....	89
5.2 Objetivos del programa de formación socioemocional .....	93
5.3 Metodología .....	94
5.4 Evaluación del programa de formación socioemocional .....	95
5.5 Talleres de formación socioemocional.....	96
Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones .....	99
7. Referencias .....	107
Anexos.....	116

## Lista de Tablas

Tabla 1. Clasificación de los ítems del cuestionario según enunciados positivos o negativos de cada categoría.....	4
Tabla 2. Valoración de los jueces a los ítems del instrumento Cuestionario de medición de competencias socioemocionales de los maestros en la I.E.CEFA.....	49
Tabla 3. Tabla resumen de los estadísticos descriptivos de la valoración a los ítems del instrumento Cuestionario de medición de competencias socioemocionales de los maestros en la I.E.CEFA.....	50
Tabla 4. Tabla resumen de los valores del coeficiente Alfa de Cronbach y Coeficiente de Validez de Contenido para la consistencia interna según categorías de la variable Competencias Socioemocionales.....	51
Tabla 5. Tabla resumen de las características generales de la muestra de los maestros de la I.E.CEFA.....	59
Tabla 6. Estadísticos descriptivos del puntaje de Competencias Socioemocionales de los maestros de Media (pretest) total y por categorías.....	61
Tabla 7. Estadísticos descriptivos del puntaje de Competencias Socioemocionales de los maestros de Media pretest y postest y diferencia pretest postest por categorías.....	62
Tabla 8. Comparación de medias de Competencias Socioemocionales (pretest) según grupo control y experimental.....	64
Tabla 9. Comparación de medias de la diferencia pretest postest de las categorías Competencias Socioemocionales según grupo control y experimental.....	66
Tabla 10. Número de referencias codificadas por competencias socioemocionales a partir de la entrevista conversacional agrupada en matriz de resultados cualitativos.....	77
Tabla 11. Talleres de formación emocional implementados con los maestros.....	91

## Lista de anexos

Anexo 1. Cuestionario de Inteligencia Emocional.....	108
Anexo 2. Operacionalización de las variables.....	113
Anexo 3. Consentimiento informado.....	115
Anexo 4. Talleres del programa de formación socioemocional de maestros.....	117

## **Resumen**

Se presentan en este trabajo los resultados de la investigación que tuvo como propósito analizar los efectos de un programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros de una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín. Para ello se diseñó, implementó y evaluó el programa de formación socioemocional como estrategia pedagógica, en el que se incluyeron algunas herramientas del teatro y la danza. A nivel metodológico, se empleó un diseño mixto, en el que desde lo cuantitativo, se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental, con mediciones pretest postest y grupo control. Desde lo cualitativo, se realizó un estudio interpretativo y contextual, en el que se analizaron los efectos del programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los mismos, para luego proceder a la integración analítica de los métodos. Posterior a la implementación del programa de formación, los grupos mostraron incrementos en sus promedios de competencias socioemocionales. No obstante, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. Desde el análisis cualitativo, se evidenció la eficacia del programa desde un modelo de evaluación formativa, desde cuatro aspectos: satisfacción, aplicabilidad, impacto e implementación.

Se concluye que el programa de formación socioemocional ha tenido efectos positivos en las competencias socioemocionales de los maestros que participaron en el programa, contribuyendo a su bienestar, desarrollo humano y profesional, evidenciando la necesaria inclusión de estos programas en la formación de los maestros, para afrontar con mayor éxito el ejercicio profesional docente, una necesidad sentida en el ámbito de la educación pública.

### **Palabras clave**

Inteligencia emocional, Formación Docente, Competencias Socioemocionales, Programa de formación socioemocional.

## **Abstract**

This work contains the results of the research with purpose was to analyze the effects of a socio-emotional training program on the socio-emotional competencies of the teachers of an official educational institution in the city of Medellin. To this end, the training program was designed, implemented and evaluated as a pedagogical strategy, which included some tools for theatre and dance. At the methodological level, a mixed design was used, in which from the quantitative, a quasi-experimental study was carried out, with pretest posttest measurements and control group. From the qualitative means, an interpretative and contextual study was carried out, in which the effects of the socio-emotional training program on the socio-emotional competences of the same were analyzed, and then proceeded to the analytical integration of the methods. Following the implementation of the training program, the groups showed increases in their socio-emotional competency averages. However, these differences were not statistically meaningful. From the qualitative analysis, the effectiveness of the program was demonstrated from a training evaluation model, from four aspects: satisfaction, applicability, impact and implementation.

It is concluded that the socio-emotional training program has had a positive effect on the socio-emotional competencies of the teachers who participated in the program, contributing to their well-being, their human and professional development, and demonstrating the necessary inclusion of these programs in teacher training, in order to face more successfully the teaching professional exercise, a need felt in the field of public education.

### **Key words**

Emotional intelligence, Teachers training, Socio-emotional competences, Emotional training.

## Introducción

La formación docente es una herramienta clave para transformar las prácticas educativas, ya que el papel de los maestros es un factor fundamental en el proceso educativo, no sólo para facilitar la apropiación y motivación por el aprendizaje, promover ambientes de aprendizaje cálidos y seguros, generar confianza y el mejoramiento de las relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa y en el clima escolar, sino también como un aporte a su bienestar, a su desarrollo humano y profesional.

Específicamente, en la última década, diversos estudios como los de Extremera y Fernández Berrocal (2015), Torrijos (2016), López-González y Oriol (2016) y Maciel de Oliveira (2018) destacan la trascendencia de la formación en competencias socioemocionales del maestro y su influencia en el aula frente al aprendizaje y al desempeño académico de los estudiantes, pues dicha formación brinda a los maestros herramientas para afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional docente, facilitan la gestión apropiada de sus emociones, el manejo de situaciones y conductas que generan tensión en las relaciones interpersonales e interacciones en el aula, además de ser un paso previo y fundamental para incidir en posibles transformaciones en el desarrollo emocional de los estudiantes, como posibilidad para mejorar el ambiente escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son el modelo de enseñanza y aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para los estudiantes.

De acuerdo con diversos informes de resultados de 2017 y 2018 sobre la percepción de ambiente escolar, presentados por el equipo de análisis sectorial de la Secretaría de Educación de Medellín (2018) en las instituciones educativas oficiales, se revela un nivel bajo de percepción del mismo, reflejando una problemática en las interacciones de aula en las instituciones educativas oficiales de Medellín, señalando las situaciones que afectan las condiciones para el aprendizaje y el rendimiento escolar en la institución educativa: manejo inadecuado de conflictos, falta de liderazgo y malestar emocional o incomodidad del estudiantado frente a sus maestros.

Al respecto, Casassus (2006), plantea la escuela como una comunidad en la que se establecen distintas relaciones e interacciones que influyen en los aprendizajes, por tanto resalta la

importancia de incluir en los procesos formativos de los maestros, programas que fomenten las habilidades necesarias para cumplir con la demanda actual de la educación emocional de los ciudadanos.

Ante esta problemática, a lo largo de la investigación, se abordaron los efectos de un programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros, en una institución educativa oficial, en este caso la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia (de ahora en adelante CEFA), en la que se diseñó, implementó y evaluó un programa para maestros, fundamentado en un marco teórico bajo los conceptos de formación emocional docente, inteligencia emocional, competencias socioemocionales, psicología positiva y transpersonal, y en la que se concluyó que el programa de formación socioemocional ha tenido efectos en las competencias socioemocionales de los maestros que participaron en el programa.

El diseño metodológico de la investigación se enmarcó en un diseño mixto (cuanti-cuali). En el momento cuantitativo se empleó un diseño cuasi experimental, con mediciones pre-test/post-test y grupo control, y se indagó por las competencias socioemocionales de los maestros, antes y después de la aplicación del programa de formación socioemocional, empleando instrumentos válidos y confiables, en donde se evidenció que, tanto el grupo experimental como control, registraron incrementos en sus promedios de competencias socioemocionales en el posttest, sin embargo, el resultado no fue estadísticamente significativo.

En el momento cualitativo, se recabó información al finalizar la intervención en el programa de formación socioemocional mediante entrevista conversacional con los participantes, en cuyos resultados se evidencia el nivel de competencias socioemocionales percibido y la evaluación formativa del programa, en la que se resalta la satisfacción, la aplicabilidad y el impacto que esta clase de programas de formación tiene en el bienestar personal y profesional, y en el manejo de las emociones de los maestros.

El trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el Capítulo I, se presenta la problemática objeto de estudio, se hace referencia a la importancia de incluir las competencias socioemocionales en la formación docente, como un factor

relevante para el bienestar personal y el desarrollo humano y profesional. Se finaliza este capítulo con los objetivos de la investigación.

En el Capítulo II, se desarrolla el marco referencial, compuesto por el estado del arte sobre el objeto de estudio, y el marco conceptual desde diversos autores que abordan la teoría del concepto de formación como Gadamer, Vaillant y Tardif, la inteligencia emocional desde Goleman, las competencias socioemocionales y los programas de formación socioemocional planteados por Bisquerra y Repetto, la psicología humanista y el enfoque transpersonal de Maslow, y algunas coincidencias con la psicología positiva propuesta por Seligman.

El Capítulo III, describe el marco metodológico, en el que se presenta el tipo de investigación y enfoque, técnicas e instrumentos de recolección de datos, la población y participantes, el método de muestreo y las técnicas de análisis de datos, además del marco contextual y los criterios éticos y de credibilidad.

En el Capítulo IV, se presentan: el análisis de los resultados cuantitativos, en los que se muestran las características generales de la muestra y a nivel descriptivo e inferencial los resultados pre-test y post-test; los resultados cualitativos derivados del análisis de las entrevistas, partir de la categorización; y finalmente, integración analítica de los métodos cuantitativo y cualitativo, para responder al cumplimiento de los objetivos planteados desde un diseño metodológico mixto.

El Capítulo V presenta, en forma general, el programa de formación socioemocional, en el cual se describen las actividades desarrolladas en los talleres, enmarcados en la psicología positiva y el enfoque transpersonal, que desde la danza y el teatro se diseñó, implementó y evaluó en la investigación para establecer los efectos del mismo en las competencias socioemocionales de los maestros.

En el Capítulo VI se presentan las conclusiones y recomendaciones obtenidas a partir de la información recolectada.

## **1. Planteamiento del Problema de Investigación**

### **1.1 Descripción del problema de investigación**

Los maestros son uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, situación que se evidencia en varios estudios que señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa (Vaillant, 2016). Las instituciones educativas como responsables de dicho proceso deben velar por la formación en conocimientos disciplinares, por la adquisición y el ejercicio de los valores personales y ciudadanos que hacen posible la vida en sociedad; propiciar el respeto por las libertades y los derechos fundamentales, la convivencia y el respeto mutuo, como valores imprescindibles en la formación de los estudiantes.

Según datos de Proantioquia (2018), la mayor concentración en la formación docente está en competencias académicas y pedagógicas, con una menor participación de la formación en ciudadanía y en competencias socioemocionales y de liderazgo. En el mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019) indica que, en Colombia, sólo el 3% (o 3 programas) de formación durante el 2018 se enfocaron en competencias del ser, competencias que según Bisquerra (2009) son tan importantes en la formación de maestros como las cognitivas, didácticas, digitales, entre otras.

De esta forma, ante estas demandas del sistema educativo, es necesario y pertinente el desarrollo de la inteligencia emocional como una posibilidad para la promoción de las competencias socioemocionales en los maestros, es decir, es necesario formarlos para que aprendan a manejar las emociones, como la autorregulación, la empatía, la asertividad, la resolución de conflictos, entre otros aspectos, pues son ellos los que a diario establecen relaciones e interacciones con los estudiantes y deben sortear las dificultades que a diario se generan en el aula y que, en ocasiones, no se resuelven de la manera más acertada.

De acuerdo con la OCDE y la UNESCO (2001):

Un profesor debe contar con las siguientes características: experticia disciplinar, saber-hacer pedagógico, manejo de las tecnologías, competencias emocionales, organizacionales y colaborativas, flexibilidad ante el cambio de funciones, movilidad entre disciplinas y saberes y, apertura para el trabajo en diversos entornos y con distintos profesionales (p. 83).

Sin embargo, y a pesar de la importancia otorgada a la formación en competencias socioemocionales, en algunos de los programas de formación de maestros se enfatiza más en la formación disciplinar y didáctica, es decir, sobre el saber objeto de enseñanza, y muy pocas veces se incluyen otras competencias que son claves en las situaciones que se viven en el aula. Puede pensarse que una de las razones para que se presenten dificultades en las relaciones entre los maestros y estudiantes, es el manejo de las competencias socioemocionales, es decir, en el desajuste entre el desarrollo de estas competencias y el dominio requerido por parte de los maestros para intervenir asertivamente los problemas que se presentan en el aula.

En el caso específico de la Institución Educativa CEFA, institución de carácter oficial, el informe de resultados de 2017 y 2018, sobre la percepción de ambiente escolar que realiza anualmente el equipo de análisis sectorial de la Secretaría de Educación de Medellín en la institución, se encontró que, en las categorías de comunicación y participación, el resultado es bajo en aquellos indicadores que son evaluados por maestros y estudiantes. Las valoraciones de 7.67 y 7.61 (en 2017) y 7.06 y 7.14 (en 2018), en una escala de cero a diez (resultado global en Medellín de 7.17 y 6.97, en 2017; 6.90 y 6.68, en 2018), reflejan una problemática en relación con las interacciones de aula en las instituciones oficiales de Medellín.

Igualmente, en el diagnóstico de situaciones que afectan la convivencia realizado por las coordinaciones de jornada en los dos últimos años, los estudiantes de la institución consideran que una de las mayores dificultades en sus relaciones con los maestros es el aspecto comunicacional. Además, en el mismo informe, se encontró que el mayor porcentaje de situaciones que afectan las condiciones para el aprendizaje y el rendimiento escolar son el manejo de conflictos (70%), la falta de liderazgo (80%) y el malestar emocional o incomodidad del estudiantado frente a la comunicación con sus maestros (60 %).

Hay que mencionar además que, en el Sistema de Gestión de Calidad, en el último año, se observó un aumento notable de quejas por parte de los estudiantes, sobre algunas dificultades en las relaciones con los maestros, algunas de las inconformidades son: dificultades en la resolución de conflictos de convivencia y académicos, falta de interés de los maestros por los estudiantes, maltrato verbal con términos sarcásticos y despectivos, escasa capacidad de escucha, imposición de ideas, entre otras. Al respecto, Casassus (2006), afirma que la escuela: “es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula” (p. 54), razón por la cual resulta fundamental incluir en los procesos formativos de los maestros, programas que fomenten las competencias necesarias para cumplir con la demanda actual de la educación emocional de los ciudadanos.

En tal sentido, se plantea que un proceso de formación emocional contribuye al fortalecimiento de las competencias socioemocionales del maestro, posibilitando el manejo de situaciones y conductas disruptivas que generan tensión en las relaciones interpersonales e interacciones en el aula, además de posibles transformaciones en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Ante esta problemática, en la Institución Educativa CEFA se considera necesaria la búsqueda de alternativas para fortalecer dichas competencias en los maestros, de tal forma que, a partir de la gestión apropiada de sus emociones, se pueda incidir positivamente en su formación emocional y social, además de convertirse en modelo para el desarrollo emocional de los estudiantes.

## **1.2 Justificación**

El maestro es un factor clave en el proceso educativo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, razón por la que la formación docente es una posibilidad para mejorar las prácticas educativas, facilitar la apropiación y motivación por el aprendizaje, promover ambientes de aprendizaje cálidos y seguros, generar confianza y el mejoramiento de las relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa y en el clima escolar (Cisternas, 2011).

Específicamente, en la última década algunos estudios como los de: Repetto y Pena (2009); Merchán y González (2012); Ros Morente, Filella Guiu, Ribes Castells, y Pérez Escoda (2017); López-González y Oriol (2016) y Maciel de Oliveira, (2018), destacan la trascendencia de las competencias socioemocionales del maestro y su influencia en el aula frente al aprendizaje y al desempeño académico de los estudiantes. Se considera, por tanto, muy importante el dominio de habilidades y competencias socioemocionales por parte del maestro, ya que estas pueden influir positiva o negativamente en las relaciones interpersonales, la formación emocional y el rendimiento académico.

Por esto, se considera necesario que, en la formación docente, se incluyan, además de competencias desde lo disciplinar, pedagógico y didáctico, el desarrollo de las competencias socioemocionales, siendo estas últimas un factor relevante en el papel que desempeña el maestro en el aula, para identificar, comprender y manejar las propias emociones, y para que pueda potenciar la formación emocional de los estudiantes en beneficio del desarrollo de su personalidad, de las relaciones con los demás, de la construcción de su proyecto de vida, y de esta manera dar cumplimiento a uno de los fines de la Educación en Colombia (MEN, 1994).

Extremera y Fernández Berrocal (2004) plantean que las competencias socioemocionales son un factor clave para el ejercicio de la docencia, ya que las situaciones que suceden en las aulas y la forma de gestionarlas son el modelo de enseñanza y aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para los estudiantes. Además, los mismos autores indican que si el docente cuenta con una serie de competencias como la conciencia de las propias emociones, el manejo de las emociones, la capacidad de automotivación, la empatía y el manejo de las relaciones, se posibilita la construcción de un ambiente apropiado y cálido dentro del aula, favoreciendo la formación integral y el desarrollo socio afectivo del estudiantado (Extremera y Fernández Berrocal, 2015).

Con respecto a este punto, se puede afirmar que es fundamental brindarles a los estudiantes ambientes escolares que propicien el desarrollo emocional e integrar al currículo la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo

y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p. 243).

Además, las investigaciones realizadas por algunos autores, como Bisquerra (2009) y Repetto (2007), demuestran que unos adecuados niveles de inteligencia emocional en los maestros, no sólo contribuyen en el desarrollo emocional de los estudiantes, sino que también son una competencia básica que contribuye a su desarrollo humano y profesional, que les ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional docente (Extremera y Durán, 2006).

Lo anterior expuesto, permite señalar la pertinencia del análisis, diseño, implementación y evaluación de un programa de formación socioemocional para los maestros de una institución educativa oficial, que pueda tener efectos significativo en sus competencias socioemocionales, cuya validación permita que pueda aplicarse en otros espacios escolares, aportando a la solución de los nuevos retos que enfrenta la escuela del siglo XXI, como es desarrollar en los individuos un pensamiento complejo y formas de actuar más integrales para saber ser y saber convivir con los demás.

La presente investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los efectos del programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros de una institución educativa oficial?

¿Cuál es el nivel de satisfacción, impacto, aplicabilidad e implementación de un programa de formación socioemocional para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los maestros?

Para responderlas, se seleccionó un grupo de maestros de la institución educativa oficial CEFA, quienes participaron en el programa de formación socioemocional y se analizaron los efectos en las competencias socioemocionales, antes y después de su participación. El análisis se hizo desde la perspectiva de los maestros de la educación media técnica de la institución.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General.**

Analizar los efectos de un programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros de una institución educativa oficial del Municipio de Medellín.

### **1.3.2 Objetivos específicos.**

- Determinar las competencias socioemocionales de los maestros de una institución educativa oficial, antes y después de su participación en un programa de formación socioemocional.
- Comparar las competencias socioemocionales de los maestros antes y después de la participación en el programa de formación socioemocional
- Develar las percepciones, vivencias y logros expresados por los maestros en torno las competencias socioemocionales posterior a su participación en el programa de formación socioemocional.
- Describir el impacto, satisfacción, aplicabilidad e implementación del programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales.

## **2. Marco Referencial**

En el presente capítulo se presentan los antecedentes o estado del arte del objeto de estudio, se aborda la teoría en torno al mismo y a las competencias socioemocionales del docente, a través de los conceptos de formación propuestos por Gadamer, Vaillant y Tardif, las competencias socioemocionales del maestro, con los aportes de Goleman, Bisquerra y Repetto sobre inteligencia emocional, marco desde el que se abordan los modelos y programas de formación socioemocional propuesto por cada uno de ellos, además de los postulados de la psicología positiva de Seligman (2000) y del enfoque transpersonal de la psicología humanista de Maslow (1971) citado por Ferrer (2003, p. 47).

### **2.1 Aproximación al Estado del Arte**

A continuación, se presentan algunos estudios que dan cuenta del estado de la cuestión sobre el objeto de estudio: competencias socioemocionales del maestro. Las investigaciones revisadas son trabajos recientes con menos de cinco años de publicados y, específicamente, se presenta el propósito, diseño metodológico y conclusiones a las que llegaron los autores.

Dentro de los estudios que enfatizan en la importancia de la formación docente, resulta ilustrativa la investigación de Jiménez, Cividini, Mejía, Morales y Pérez (2018), quienes analizaron la importancia de un programa de acompañamiento para profesores principiantes. El trabajo se realizó bajo la metodología investigación-acción-formación (IAF), y en sus resultados reafirman la importancia de la formación de competencias emocionales del maestro principiante para crear un clima de aula adecuado, como elemento clave para hacerlo más competente en los distintos escenarios educativos en que se desenvuelve.

Por su parte el estudio de Montes, Ramos y Casarrubia (2018), tuvo como propósito analizar los aportes de las políticas de formación docente en las prácticas pedagógicas desarrolladas en Colombia entre 1994 a 2015. Con una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido, los resultados destacaron la inexistencia de un sistema de formación de maestros. Esta afirmación resulta de interés para la investigación, en el sentido de la pertinencia

de un programa de formación docente, responsabilidad del Estado, pero que al momento no se constituye en política pública.

Maciel de Oliveira (2018), en su investigación evaluativa, fundamentó el diseño de un programa de formación a partir de las necesidades de los maestros y las instituciones, y planteó la importancia de la formación continua en el desarrollo de competencias para asumir las situaciones que enfrentan en el aula, a nivel de relaciones y motivación. Estos dos aspectos, relaciones y motivación, hacen parte de las competencias socioemocionales que se tendrán en cuenta en el diseño del programa de formación socioemocional que se realizará con los maestros del CEFA.

En la misma dirección se encuentra el trabajo de García (2017), quien afirma que las competencias emocionales deben ser tomadas en cuenta en la formación del profesorado, debido a su papel fundamental en el desarrollo de las capacidades emocionales de los estudiantes, para dotar a los maestros de estrategias para gestionar sus propias emociones, mejorar su nivel de inteligencia emocional y su autoestima, y que puedan ponerlas al servicio del proceso de enseñanza.

Igualmente, Álvarez Bolaños (2017), en su investigación inscrita en un enfoque cualitativo, en la que utilizó el método de estudio de caso, estudió la articulación de la competencia emocional del docente y la interacción maestro-estudiante a partir de la convivencia cotidiana en el aula. Los resultados evidenciaron que, aunque algunos maestros reconocen la importancia de las competencias emocionales en el ámbito educativo, no las conciben como una competencia que contribuye a su desarrollo profesional y humano, que impacta en el desarrollo emocional de los estudiantes, sino como un instrumento para controlar al grupo y sobrellevar el estrés.

En la investigación de Hernández Barraza (2017), se destaca la importancia de consolidar las competencias socioemocionales del docente a la par de las profesionales. En su investigación de corte cuantitativo-descriptivo, resalta que un sano desarrollo personal del maestro basado en el dominio de competencias emocionales contribuye a su salud mental y a su autorrealización, lo que le brinda bases sólidas para llevar a cabo su labor con éxito, es decir, que a partir de un buen

desarrollo personal y emocional del docente se logran mejores resultados educativos, uno de los propósitos del programa de formación del CEFA que se pretende evaluar.

En consonancia con el propósito de esta investigación, se encontró el trabajo de Díaz e Yrigoyen (2017), quienes evaluaron los efectos de un programa de formación sobre las competencias socioemocionales de los maestros. A partir de un diseño cuasi experimental, en el que aplicaron la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE), encontraron un incremento significativo de las competencias socioemocionales de los maestros, después de la aplicación del programa de formación. Los autores, recomiendan continuar con el diseño, implementación y evaluación de programas de desarrollo competencias socioemocionales para maestros e incorporar instrumentos de evaluación cualitativa de entrada, de proceso y resultados con el fin de recoger información valiosa para mejorar dichos programas.

Ros Morente, Filella Guiu, Ribes Castells, y Pérez Escoda (2017) examinaron la relación entre autoestima, clima de aula, nivel de bienestar, rendimiento académico y competencias emocionales en escolares de primaria. Los resultados mostraron que un manejo adecuado de las emociones, así como una autoestima más sana predice claramente un mejor estado emocional de los niños, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula y en el rendimiento. Recomendaron evaluar otros factores y actores del contexto educativo, como los maestros, una de las pretensiones que se tienen con la investigación.

López-González y Oriol (2016) plantearon como uno de los objetivos de su investigación analizar la relación existente entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y comprobaron que es tan alta la influencia que la competencia emocional ejerce en el clima de aula y el rendimiento académico, que ponen de relieve la necesidad de implementar procesos formativos de maestros, que generen contextos socioemocionales positivos en el aula, y que puedan mejorar las competencias emocionales y el rendimiento escolar de los estudiantes.

En el mismo sentido, Torrijos (2016) presentó el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de educación emocional para docentes, como estrategia de formación inicial y

permanente, con el objetivo principal de comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales (Pro-Emociona) que favoreciera el bienestar personal y social del profesorado y, por consiguiente, el desarrollo de habilidades y estrategias para hacer frente a los desafíos de su práctica docente, encontrando que dicha formación es un paso previo y fundamental para poder desarrollar la educación emocional en los estudiantes.

## **2.2 Marco Conceptual**

### **2.2.1 El concepto de formación.**

El concepto de formación ha sido desarrollado en las distintas propuestas educativas de los últimos años y está atravesado por un amplio campo discursivo, que evidencia las posturas de diversos autores, dentro de los cuales Honore (1980) plantea la necesidad de comprender la formación no como algo externo sino desde la perspectiva del mismo sujeto que, en la búsqueda de su transformación y del constante aprendizaje, abarca todas las dimensiones de desarrollo del ser humano.

En consonancia con lo anterior, con respecto a la formación, Gadamer (1992) retoma este concepto, el cual fue objeto de estudio desde Rousseau, Hegel y otros filósofos alemanes y franceses de la ilustración, quienes consideraban que la formación es un proceso a partir del cual los individuos se ponen en acto de conciencia y de pregunta por lo que son y por lo que hacen, reconociendo que la formación humana tiene una condición de perdurabilidad en cuanto se desarrolla desde el interior mismo del sujeto y no por imposiciones exteriores.

A su vez, se afirma que el concepto de formación, denominado en alemán *Bildung* por Hegel, está basado en la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo, es decir, que en esta acepción de la palabra, la formación consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma, y en este sentido “hace referencia a un proceso en constante desarrollo y progresión por el que se adquiere cultura, y cómo esta cultura que hace parte del patrimonio personal del hombre se relaciona con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (Gadamer, 1992, p. 38).

De acuerdo con lo anterior, la formación está centrada en el sujeto, el cual se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma, en sus diversas manifestaciones: teórica, práctica, de adquisición de capacidades de juicio, sentido común, tacto y sensibilidad estética. Tiene en cuenta el entorno físico y el mundo vital donde transcurre el proceso formativo (Gadamer, 1992).

Por otro lado, Tardif (2011), plantea que la importancia de llevar a cabo la formación docente en forma permanente y contextualizada está en el reconocimiento del sujeto docente como una persona con su racionalidad y subjetividad, que actúa en distintos contextos y adecúa el ser a la realidad, siendo necesario tener en cuenta la integralidad. Dicha integralidad conlleva el desarrollo de capacidades diversas, es decir, de competencias, concepto que supera el tradicional de conocimientos, al incorporar además habilidades, actitudes y valores.

### **2.2.2 La formación en competencias socioemocionales del maestro.**

La formación de los maestros, tanto en el nivel inicial, avanzado o en servicio, ha sido objeto de investigación desde hace algunos años, lo que ha permitido determinar el papel de los maestros como factor clave en los procesos educativos. Por ello, la correspondencia entre los programas de formación y las necesidades del contexto es una condición necesaria, de tal forma que respondan tanto a los intereses de los maestros como al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Vaillant, 2005).

Así, por ejemplo, Vaillant y Marcelo (2015) abordan el concepto de desarrollo profesional docente, también reconocido como formación de maestros, desde un enfoque polisémico, complejo y multidimensional, cuya noción que tiene que ver con el aprendizaje e incluye oportunidades ilimitadas para mejorar las prácticas de aula, favoreciendo los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, y desde una dimensión más integral, Bisquerra y Pérez (2007) plantean la evolución del concepto de competencia y lo definen como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñar con eficacia tareas propias o resolver problemas en el ejercicio profesional; y la conciben como “(...) la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.63).

Así mismo, ponen en claro que en estas se incluyen un saber, saber hacer, saber convivir y saber ser, que permiten desempeñarse profesionalmente de forma competente con eficiencia y eficacia, es decir, no basta únicamente con un alto nivel de preparación técnica o un alto grado de conocimiento y especialización académica o disciplinar, sino que son necesarias habilidades socioemocionales o personales que garanticen actitudes positivas y asertivas para trabajar en equipo, de manera colaborativa y que permitan un alto nivel de aplicación en entornos desafiantes, en los que el estrés y la presión por resultados de calidad es condición permanente, como es el caso del ámbito educativo.

Al respecto, es necesario tener en cuenta que Bisquerra (2009), luego de numerosas revisiones, clasifica las competencias en dos dimensiones: de desarrollo técnico-profesional y de desarrollo socio-personal. Frente a estas últimas, afirma que:

Las competencias de desarrollo socio-personal han recibido distintas denominaciones en el ámbito empresarial, como: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc. Este subgrupo de competencias incluye el desarrollo y aplicación de habilidades de tipo personal e interpersonal como la motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo, altruismo. (p. 64)

Se debe agregar que las competencias socioemocionales constituyen competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad, pues son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo y son fundamentales para el desarrollo integral y el bienestar de la persona (Bisquerra y Pérez, 2012).

En el caso de Colombia, y en razón de las competencias otorgadas a las entidades territoriales certificadas por la Ley 115 de 1994, el decreto 709 de 1996 y la Ley 715 de 2001, se hace necesario actualizar los conocimientos y desarrollar las habilidades y actitudes que les permitan a los maestros responder a los retos que le plantea su desempeño profesional.

Hay que mencionar que en el país, por los datos disponibles, el desarrollo de competencias socioemocionales está bastante ausente en los programas de formación de maestros, a pesar de que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) propone, como requerimiento para su apropiación, tres competencias fundamentales: las disciplinares, relacionadas con la claridad conceptual en los temas que el maestro debe enseñar; las pedagógicas, que incluyen la reflexión sobre las maneras de enseñar y aprender; y las socioemocionales, que tienen en cuenta el conjunto de habilidades para relacionarse de manera asertiva con los estudiantes y pares con el fin de posibilitar la apropiación del conocimiento, son escasas las investigaciones respecto a la formación socioemocional del maestro.

En particular, y con respecto a las competencias socioemocionales, Casassus (2006) presenta la influencia de la formación emocional en las interacciones de aula y en los aprendizajes, considerando determinante la inteligencia emocional, incluso más que la cognitiva, por lo que subraya la necesidad de que la educación se ocupe más del aspecto emocional y de la relación maestro-alumno, al ser “el aspecto crucial para la formación humana y el aprendizaje” (p. 241).

De igual manera, respecto a la formación socioemocional del maestro, Repetto (2009) afirma que en esta formación se incluye: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autoestima, las habilidades socioemocionales, las habilidades de vida y el bienestar subjetivo. Así mismo sostiene que esta es una intervención psicopedagógica necesaria, pues “es evidente la relevancia, desde el punto de vista educativo y organizacional, que tiene la elaboración y aplicación de intervenciones psicopedagógicas, tanto en el ámbito formal como informal, dirigidas al desarrollo de competencias emocionales” (p. 24). Por otro lado, respecto a la formación emocional Bisquerra (2009) señala:

La educación emocional, cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias emocionales, el desarrollo humano, el desarrollo de la personalidad integral para hacer posible la convivencia y el bienestar personal y social en la vida, es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a una necesidad no suficientemente atendida en la educación formal, por el peso otorgado a la instrucción cognitiva. (p. 157).

En cuanto al concepto de competencias emocionales, Bisquerra y Pérez (2007), las definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). Por otra parte, Bisquerra (2009) agrega que, “la finalidad de estas competencias es aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (p.146-147).

El mismo autor propone que se pueden destacar algunas características en el concepto de competencia: se puede aplicar a nivel individual o colectivo; tiene en cuenta los conocimientos (“saberes”), las habilidades (“saber-hacer”) y las actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”) de forma integrada; es posible de mejorar continuamente; puede desarrollarse durante toda la vida; se manifiesta o no en un contexto determinado, es decir, no siempre se visualiza su desempeño.

Uno de los aspectos fundamentales de la competencia y, por consiguiente, de la formación basada en competencias socioemocionales, es la aplicabilidad y la transferencia, que en términos de Bisquerra (2009) “por ser individuales o grupales, no transferibles; implican saberes, habilidades, actitudes y conductas, capacidades formales e informales, aprendizaje continuo y experiencias, y constituyen un potencial de movilidad o de actuación eficaz en contextos determinados” (p. 64)

### **2.2.3 Programas de formación en competencias socioemocionales para docentes.**

Repetto (2007) afirma que las competencias socioemocionales, que incluyen el dominio de conocimientos, actitudes y destrezas, son necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones con cierta calidad y eficacia. Por tanto, la formación en competencias socioemocionales es una necesidad de los maestros, como plantean Repetto y Pena (2009), quienes consideran

necesario el diseño y aplicación de programas de educación emocional que incluyan estrategias más allá de los aspectos curriculares, entre ellas las competencias socioemocionales, tanto para su propio bienestar y desarrollo personal y profesional, como para contribuir al desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes, pues “solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva” (Bisquerra, 2009, p.157).

En este sentido, es importante señalar que, además de la formación inicial que debe brindarle la institución formadora al futuro maestro en materia emocional, se requiere la formación continua en competencias socioemocionales, de tal manera que dicha formación responda a las necesidades del contexto y puedan ser puestas en práctica en el espacio en que se desempeñan los maestros.

Específicamente para el caso de Medellín, al momento no se han llevado a cabo programas de formación para maestros. Sólo algunos acercamientos a la formación del ser mediante programas con apoyo privado como Ser+Maestro (Proantioquia) y Rectores Líderes Transformadores (RLT), que la Secretaría de Educación, a través de MOVA, política pública de ciudad que se concentra en la formación de los maestros, ha estado más encaminada al manejo de herramientas pedagógicas que puedan aplicar de forma inmediata en el contexto en que se desempeñan, y entre las que se encuentran: redes pedagógicas, premios y reconocimientos, formación situada, reflexión metodológica e investigación.

Otro aspecto a considerar es que el siglo XXI está demandando un nuevo perfil docente, un maestro que sea a su vez mediador cognitivo y regulador afectivo, lo que hace necesario incluir las competencias socioemocionales en su formación, pues el maestro es el modelo para los estudiantes y quien tiene bajo su responsabilidad la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional de los mismos (OEI, 2013). Este perfil se sustenta en el desarrollo de las competencias socioemocionales, variable dependiente de este estudio, desde el marco teórico de la inteligencia emocional, con respecto a lo cual Bisquerra (2009) plantea:

La formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobretodo en competencias emocionales. Esto por diversas razones: como aspecto esencial del desarrollo profesional del maestro y por extensión para potenciar el desarrollo en el alumnado (p. 143).

#### **2.2.4 Inteligencia emocional, sus modelos y la formación socioemocional.**

Con respecto al concepto de inteligencia emocional este ha tenido un variado tratamiento y desarrollo histórico, que parte desde el estudio de las emociones, pasando por la inteligencia racional, la inteligencia emocional, la educación emocional y las competencias socioemocionales.

Como sustento teórico de esta investigación, se aborda la propuesta de Goleman (1996) respecto al concepto de inteligencia emocional quien, basándose en el trabajo de anteriores autores, como Mayer y Salovey (1997) que presentaron un modelo de inteligencia basado en las habilidades emocionales básicas y el procesamiento emocional de la información, difundió el concepto de inteligencia emocional definiéndola como la capacidad de reconocer las propias emociones y las emociones de los demás, de motivarse a sí mismo y de controlar las propias emociones y la de los demás, modelo mixto en el que agregó características de la personalidad, aspectos motivacionales, competencias sociales, emocionales y cognitivas.

El mismo Goleman (1996) manifiesta que, “mientras ellos siguen perfilando su teoría, yo he adaptado su modelo a una versión” (p. 431), versión en la que la competencia emocional se divide en dos grandes factores: uno relacionado con la competencia personal (determinando el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos), y otro que está más relacionado con la competencia social (que determina el modo en el que nos relacionamos con los demás), distinguiendo cinco grandes dominios que poseen las personas emocionalmente competentes, y que ayudan en las habilidades de adaptación y éxito en la vida. La competencia personal quedaría delimitada desde Goleman por:

- Conciencia de sí mismo: capacidad de saber lo que se está sintiendo en un determinado momento y de utilizar las preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación

realista de las capacidades y en una sensación acentuada de confianza en sí mismo. Incluye la consciencia emocional (entendida como esa capacidad que nos permite ser conscientes de nuestras emociones, identificar, conectar con los sentimientos y exteriorizarlos), la valoración adecuada de uno mismo (conociendo las fortalezas y debilidades) y la autoconfianza.

- Autorregulación: Manejar las emociones para que faciliten la tarea que se esté llevando a cabo y no interfieran con ella. Engloba el término autorregulación la capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos, manteniendo el equilibrio emocional en situaciones adversas; la confiabilidad, siendo honestos a los principios éticos; la integridad que incluye el compromiso y responsabilidad; la adaptabilidad como capacidad para hacer frente a los cambios y desafíos; y la innovación, entendida como la capacidad para estar abierto y dispuesto ante los nuevos enfoques, ideas y perspectivas, buscando y aportando soluciones nuevas ante los retos.

- Motivación: Utilizar las preferencias más profundas para encaminarse hacia los objetivos, tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten. Incluye la motivación de logro (que tiene que ver con la satisfacción por mejorar o alcanzar determinado niveles de excelencia en la consecución de objetivos), el compromiso, la iniciativa (apresurarse a actuar cuando se presenta la ocasión) y el optimismo (que implica persistir en nuestros objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos).

Por otra parte, la competencia social está relacionada con:

- Empatía: darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaz de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de ellas. Se trata de tomar consciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Goleman (2001) incluye en esta dimensión capacidades relacionadas con la comprensión de los demás (en el sentido de identificar los sentimientos e interesarse por las preocupaciones de los otros), la orientación hacia el servicio (anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades del otro), aprovechar la diversidad (considerándola una oportunidad, respetando las diferencias y liberándose de prejuicios) y

conciencia política (que tiene que ver con captar el clima emocional y las relaciones de jerarquía que se dan dentro de un grupo).

- Habilidades sociales: manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales e incluye todas esas capacidades que influyen a la hora de inducir respuestas deseables en los demás, la comunicación, el liderazgo, capacidades de resolución de conflictos, la colaboración y cooperación y la capacidad para actuar como catalizador de cambio, iniciando o dirigiendo procesos de cambio que sean favorables para el grupo; utilizando estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo.

Después, fue Bar-On (1997) quien propone que la inteligencia emocional debe estar integrada a lo social, pues poseer habilidades personales, emocionales y sociales le permiten al ser humano afrontar las situaciones de la vida para alcanzar el éxito, además del bienestar psicológico. El reconocimiento de su trabajo se da a partir de la publicación del cuestionario de habilidades emocionales (Bisquerra, 2009), cuyos elementos incluyen: el componente intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia); el componente interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social); el componente de adaptabilidad (solución de problemas, prueba de calidad, flexibilidad); la gestión del estrés (tolerancia al estrés, control de la impulsividad) y, por último, el estado de ánimo general (felicidad, optimismo).

Por otra parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) plantearon la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, generar, usar, sentir, entender y gestionar emociones propias y de los demás. Los autores resaltan en su afirmación que el docente debe dominar las habilidades propias de la inteligencia emocional, pues en el aula de clase el docente es el modelo de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para los estudiantes y, además, porque unos adecuados niveles de inteligencia emocional le ayudan a resolver con mayores posibilidades de éxito las situaciones cotidianas que tiene que enfrentar en sus prácticas educativas, reduciendo el estrés laboral al que se enfrentan en el contexto educativo. Al respecto afirman:

(...) los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos. A partir de ahora, los docentes tendrán una razón más para aprender las matemáticas de los sentimientos y el lenguaje de las emociones” (Extremera y Fernández Berrocal, 2004, p.7).

En este sentido, y a partir de la comparación de las teorías anteriores, pueda afirmarse que hay dos modelos o enfoques para el desarrollo de la inteligencia emocional que posibilitan la formación en competencias socioemocionales.

En primer lugar, un modelo de habilidades, del cual Mayer y Salovey (1997) son claros representantes, en el que se plantea una jerarquía entre las habilidades básicas y las complejas, y en el desarrollo ascendente de las competencias que incluyen la percepción, evaluación y expresión de las emociones, la capacidad para expresar emociones de una manera adecuada, la emoción como facilitadora del pensamiento, la comprensión y la regulación emocional, y son considerados como una visión más restringida de la inteligencia emocional.

En segundo lugar, y en contraste con el anterior, los modelos mixtos comprenden la inteligencia emocional desde una perspectiva más amplia, que tiene en cuenta las características de la personalidad, las competencias sociales, emocionales y cognitivas, además de los aspectos motivacionales. Goleman (1996), Bar-On (1997) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004) comparten esta visión, que abarca, además de las dimensiones de la inteligencia emocional, las de carácter social y de personalidad, que determinan la capacidad para afrontar los retos cotidianos y las relaciones con los demás.

Son diversos los modelos que conciben la inteligencia emocional y la formación en competencias socioemocionales como una habilidad, y que tienen en cuenta tanto las dimensiones de la personalidad como las habilidades emocionales. Así, por ejemplo, Goleman (1996) plantea

cinco habilidades en su modelo que incluye: el conocimiento de las propias emociones, el manejo de las emociones y los sentimientos propios (autorregulación emocional), la automotivación, la empatía o reconocimiento de las emociones de los demás, y el manejo de las relaciones interpersonales o el arte de establecer buenas relaciones con los demás. En consonancia con lo anterior, Goleman (2001) expresa:

Las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus emociones y que también saben interpretar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida. Estas personas suelen sentirse más satisfechas. Quienes por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con claridad (p.13).

De igual modo, Bisquerra y Pérez (2007) en su propuesta o modelo teórico identifican cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y bienestar. Cada una de esas competencias se subdivide en competencias más concretas o en habilidades.

En consonancia con el modelo mixto, está la propuesta de formación en competencias socioemocionales de Repetto (2007), quien incluyó los programas para el desarrollo de competencias socioemocionales y la elaboración y validación de la Escala para la Estimación de Competencias Socioemocionales (ECSE), modelo en el cual se entiende por competencia “el resultado de poner en práctica el conocimiento, las actitudes y algunas características de personalidad que a la vez implican cinco niveles de funcionamiento humano: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer” (p. 36).

En su teoría, Repetto distingue siete competencias socioemocionales:

“Autoconciencia emocional (capacidad de la persona para conocer y comprender el significado de sus propios sentimientos y emociones), regulación emocional (habilidad para manejar las propias reacciones emocionales ante situaciones afectivas intensas, ya

sean positivas o negativas), empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos” (2009, p. 15).

Mercado y Ramos (2001) diseñaron y validaron un instrumento para la medición de la inteligencia emocional para el contexto cultural colombiano, basadas en las afirmaciones de Goleman (1996) que esta inteligencia puede medirse y mejorarse, y así pueda hacerse un reconocimiento y valoración de las competencias emocionales como una guía de las actitudes hacia la vida hacia pensamientos constructivos. Para la construcción del cuestionario, las autoras tuvieron en cuenta diversas investigaciones que dan cuenta del tema, entre ellas los aportes de De Zubiría (1999), citado por Mercado y Ramos (2001, p. 69) y clasificaron las afirmaciones del cuestionario en siete competencias o categorías, las cuales se definieron así:

- Comunicación: habilidad para manifestar por medio del lenguaje verbal y no verbal, sentimientos, pensamientos, emociones e ideas.
- Empatía: hace referencia a la capacidad para entender los sentimientos, emociones, necesidades y preocupaciones de los demás, es decir, comprender los intereses de los demás para tenerlos en cuenta.
- Autocontrol: se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos, teniendo en cuenta que al tomar el mando de los pensamientos y dirigir oportunamente las excitaciones nerviosas, pueden manejarse con mayor responsabilidad y flexibilidad la nueva información, situaciones o cambios.
- Automotivación: consiste en usar y canalizar el sistema emocional para guiar o facilitar el cumplimiento de metas establecidas, a través del propio pensamiento y del entorno.
- Autoconocimiento: hace referencia a reconocer las propias emociones, los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones, para manejarlas y reconocer las fortalezas y limitaciones propias.
- Relaciones con los demás: se trata de la capacidad para alimentar y reforzar las relaciones interpersonales, interactuar abiertamente con los otros, saber escuchar, negociar y resolver los desacuerdos, inspirar y guiar a los individuos de un grupo, trabajar con otros y crear empatía para la consecución de metas colectivas.

- Autoestima: es el concepto que cada individuo tiene de sí mismo, teniendo un fuerte sentido del propio valor y capacidad.

En síntesis, puede afirmarse que las competencias sociales y emocionales son complementarias, pues las primeras se desarrollan en relación con las segundas, esto es, las habilidades sociales posibilitan el equilibrio emocional para establecer relaciones apropiadas con los demás. Como lo afirman Extremera y Fernández-Berrocal (2004) los dos tipos de competencias correlacionan positivamente entre sí; es decir, si una persona posee una adecuada habilidad intrapersonal desarrollará con mayor facilidad buenas relaciones con los demás (habilidad interpersonal), será más empático y reconocerá mejor las emociones de los otros. En otras palabras, las personas competentes emocionalmente, probablemente lo serán socialmente ya que se encuentran seguras y, en consecuencia, se sentirán capaces de relacionarse bien con los otros.

Es en este punto, es necesario entender la evolución conceptual planteada por Bisquerra y Pérez (2007), quienes señalan las distintas denominaciones que ha recibido el concepto de desarrollo socio-personal, que algunos autores utilizan como competencia emocional, competencia socioemocional, además de otros que usan indistintamente competencias emocionales o socioemocionales. Es decir, que hay consenso en la necesidad de desarrollar competencias más allá que las de acción profesional, pero no hay una conceptualización y denominación unánime para estas competencias.

Al respecto, afirman que la psicología puede aportar a la delimitación del concepto de competencia socioemocional, pero se necesita de la pedagogía para su aplicación en el contexto educativo, como en el caso de un programa de formación. De la relación con los procesos educativos y de aprendizaje surge la definición de competencia emocional de Bisquerra Alzina (2003), como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, y que a partir de la llegada del término competencias socioemocionales al contexto educativo, las definió como las más integradoras de las habilidades para manejar las emociones propias, identificarlas, comprenderlas y leer las emociones ajenas.

Desarrollar las competencias socioemocionales ayuda a conocerse mejor a sí mismo y a los demás, a relacionarse satisfactoriamente y, por consiguiente, a favorecer la toma de decisiones y la adaptación al contexto, posibilitando el logro de objetivos, reduciendo el impacto negativo de determinadas emociones, favoreciendo la regulación de las mismas y, por consiguiente, la búsqueda de emociones positivas y de sentimientos de bienestar. Esto puede afirmarse, a partir de uno de los postulados de Goleman (1996) en el que se describe que el funcionamiento de las emociones es un proceso complejo, multidimensional, en el que se integran respuestas de tipo neurofisiológico, motor y cognitivo, y es en el sistema nervioso en donde las emociones han terminado integrándose en forma de tendencias innatas y automáticas.

Es importante señalar que, debido al carácter multidimensional y de integralidad, aún está por realizarse una definición de un concepto de emoción que sea aceptado por todos. Sin embargo, se presenta el concepto de emoción elaborado por Bisquerra (2000), el cual propone:

Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (p. 63).

Al respecto, también se presenta la tesis de Lazarus (2000), quien plantea que las emociones son un sistema organizado y complejo, constituido por estados fisiológicos y pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas que surgen de la lucha por la supervivencia y se amplían en la búsqueda de entender el mundo.

Como se plantea en múltiples investigaciones, entre ellas la propuesta de Damasio (2005), el origen de las emociones está en el cerebro, cuya manifestación se da en el cuerpo, mediante un

conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que se traducen en cambios corporales y cerebrales que afectan el estado del cuerpo y los pensamientos.

En consonancia con lo anterior, Goleman (2001) explica que la amígdala forma parte de un conglomerado de estructuras interconectadas que se encuentra encima del tallo encefálico, y está especializada en las cuestiones emocionales, además de estar ligada a los procesos de aprendizaje y memoria. La amígdala compone una especie de depósito de la memoria emocional, en la que se guardan los recuerdos emocionales y, en consecuencia, también se puede considerar como un depósito de significado, que permite reconocer las cosas que ya se han visto y atribuirles algún valor.

En este sentido, el mismo autor, sostiene que las conexiones existentes entre la amígdala y el neocórtex constituyen el equilibrio entre los pensamientos y los sentimientos, en los siguientes términos:

Mientras la amígdala prepara una reacción ansiosa e impulsiva, otra parte del cerebro emocional se encarga de elaborar una respuesta más adecuada. El regulador cerebral que desconecta los impulsos de la amígdala parece encontrarse en el lóbulo prefrontal, que se halla inmediatamente detrás de la frente. Habitualmente las áreas prefrontales gobiernan nuestras reacciones emocionales. En el neocórtex, una serie de circuitos registra y analiza la información, la comprende y organiza gracias a los lóbulos prefrontales, y si, a lo largo de ese proceso, se requiere de una respuesta emocional, es el lóbulo prefrontal quien la dicta, trabajando en equipo con la amígdala y otros circuitos del cerebro emocional. Éste suele ser el proceso normal de la elaboración de una respuesta que, con la sola excepción de las urgencias emocionales, tiene en cuenta el discernimiento. Cuando una emoción se dispara, los lóbulos prefrontales ponderan los riesgos y los beneficios de las diversas acciones posibles y apuestan por la que considera más adecuada. El tiempo cerebral invertido en la respuesta neocortical es mayor que el que requiere el mecanismo de las urgencias emocionales porque las vías nerviosas implicadas son más largas. Pero no debemos olvidar que también se trata de una respuesta más juiciosa y considerada porque, en este caso, el pensamiento precede al sentimiento (2001, p. 270).

De acuerdo a lo planteado por Bisquerra Alzina (2003) los elementos constitutivos de la emoción son una combinación de componentes neurofisiológicos, cognitivos y conductuales, que incluye:

- Una situación o estímulo que reúne ciertas características, o cierto potencial, para generar tal emoción.
- Un sujeto capaz de percibir esa situación, procesarla correctamente y reaccionar ante ella.
- El significado que el sujeto concede a dicha situación, lo que permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje con términos como alegría, tristeza, enfado, entre otros.
- La experiencia emocional que el sujeto siente ante esa situación.
- La reacción corporal o fisiológica: respuestas involuntarias, como cambios en el ritmo cardíaco o respiratorio, aumento de sudoración, cambios en la tensión muscular, sudoración, sequedad en la boca, presión sanguínea.
- La expresión motora-observable: expresiones faciales de alegría, ira, miedo, entre otras; tono y volumen de voz, movimientos del cuerpo, sonrisa, llanto y otros.

### **2.2.6 La psicología positiva como pilar de la formación socioemocional.**

La psicología positiva es una corriente cuyos fundamentos básicos de estudio e investigación están centrados en las emociones positivas, los rasgos o fortalezas positivas individuales y en los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas, el bienestar de las personas y de la sociedad en general (Bisquerra Alzina, 2017).

Son múltiples las aplicaciones que tiene la psicología positiva, dentro de ellas en el campo de la educación, en el cual el desarrollo del bienestar es una de sus finalidades (MEN, 1994), que debe incluir a los estudiantes y los maestros como factores fundamentales del proceso educativo; bienestar que según plantea Bisquerra (2003), en referencia a la educación emocional, tiene

diversidad de enfoques: una dimensión personal y otra social, en el que es necesario trascender el bienestar individual hacia el desarrollo integral, es decir, el bienestar social en interacción con el bienestar personal.

Estos elementos corresponden con las habilidades de vida para el bienestar que el mismo Bisquerra (2009) presenta en sus resultados de investigación en términos de que su aplicación genera mejoras en las competencias emocionales, en el manejo de los conflictos, un clima de aula adecuado y el mejoramiento del rendimiento académico.

A partir de los postulados de Seligman (2000) citado por Domínguez Bolaños & Ibarra Cruz (2017) sobre la psicología positiva, se da apertura a una nueva forma de estudiar las experiencias humanas, mediante una serie de teorías que centran la atención en las emociones y el bienestar de las personas, planteando la necesidad que cada persona tiene de sentirse bien consigo mismo, de experimentar emociones y de crecer emocionalmente (Bisquerra, 2003).

Como planteamiento inicial, Seligman (2000) presenta tres elementos que conducen a tener una vida plena: experimentar una vida placentera mediante emociones positivas; disfrutar lo que se hace, reconociendo las fortalezas de las personas para lograr lo que, en psicología positiva, se denomina flow, flujo o fluir; y darle significado o sentido a la vida, ayudando a los demás. Un cuarto elemento de estudio está relacionado con los vínculos positivos, la vida social y las relaciones e interacciones con otras personas (Castro, 2010).

Considerando que una de las vías de acceso para una vida plena planteadas por Seligman (2000) son las emociones positivas, las cuales deben incrementarse a la mayor cantidad posible para ser momentos de felicidad, estimular los sentidos posibilita alcanzar un estado mental caracterizado por la atención plena de los propios pensamientos, acciones o sensaciones. De esta forma se experimenta el flow o fluir, estado mental que se alcanza cuando una actividad absorbe al sujeto, sintiendo que el tiempo se detiene, lo que implica que las actividades y tareas no deben ser aburridas ni estresantes y, por el contrario, deben incluir el mayor número de emociones positivas.

También es clave considerar que el trabajo a partir de la propia experiencia, hace más consciente la forma cómo las emociones influyen en la adopción de ciertos comportamientos o actitudes del maestro que no siempre son positivas. De esta manera, y a partir del reconocimiento de esos comportamientos, se busca promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones que aporten mayores beneficios y mejor equilibrio emocional (Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013).

De esta premisa surge una clasificación de las emociones entre positivas y negativas. De acuerdo con Lazarus (2000), las primeras están asociadas al bienestar y el placer, favoreciendo el desarrollo personal y el logro de objetivos personales; y las segundas, por el contrario, generan sentimientos de amenaza frente a los mismos.

Este nuevo paradigma tiene como idea central la necesidad de estudiar lo positivo de la experiencia humana, reparando aquellas cosas de la vida que no están bien, para construir cualidades positivas, desde un abordaje científico que permita entender las emociones positivas, promoviendo el potencial humano en términos de las fortalezas y virtudes.

Como emociones positivas se identifican emociones como la alegría, el humor, la felicidad, el alivio, la aceptación, la ternura, el placer, el amor, la confianza, el éxtasis, el regocijo, etc. En cuanto a las emociones negativas se hace referencia al miedo, la tristeza, culpa, resentimiento, pena, soledad, ira, envidia, impotencia, rechazo, vergüenza, envidia, preocupación o desgano. El mismo autor señala una serie de emociones ambiguas (ya que pueden vivirse de forma positiva y negativa) entre las que se consideran emociones como la esperanza, la compasión o la sorpresa (Lazarus, 2000).

Sin embargo, puede afirmarse que todas las emociones son legítimas y que el primer paso para poder regularlas y gestionarlas es reconocerlas y no negarlas (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2012). En este sentido, la psicología positiva, que a nivel subjetivo hace referencia a los aspectos de la condición humana que llevan a las experiencias de bienestar, satisfacción, optimismo y motivación intrínseca (Seligman, 2000), se complementa, desde el punto de vista metodológico, con los postulados de la psicología humanista, en términos de dirigirse al desarrollo

humano óptimo e integral, a destacar los rasgos positivos y el potencial del ser humano, como un ser holístico, integral y único (Maslow, 1971), aspectos fundamentales de la educación emocional.

Es importante señalar que, además del énfasis en el bienestar y las fortalezas personales, otro de los principios de la psicología positiva es la atención plena, que es la actitud de consciencia y calma, que más allá de técnicas de respiración, concentración y relajación, de disfrutar la música o el arte, sea una práctica continua y sistemática, la cual “produce efectos al generar una actitud vital para vivir de modo más profundo y con mayor disfrute cada momento de la vida” (Seligman, 2000, p.82).

### **2.2.7 La psicología humanista y el enfoque transpersonal en el programa de formación socioemocional.**

Desde la perspectiva de la psicología y para el estudio particular de la personalidad y del factor emocional del ser humano, el conductismo, el humanismo y el psicoanálisis han sido, desde el punto de vista científico, las teorías que han gozado de mayor aceptación.

A partir de los planteamientos de Maslow (1971) citado por Ferrer (2003, p. 48) surge la psicología humanista, la cual se centra en el individuo desde una visión global, enfatizando en la consciencia, la salud mental, el desarrollo del potencial del individuo y la autorrealización, y quien encontró que algunas personas tenían experiencias cumbre o trascendentales, por lo que sugirió investigar estos fenómenos, al considerar importantes todos los aspectos que componen al ser humano, definiéndolo como un ser bio-psico-socio-espiritual.

Desde 1971, Maslow, quien investigó las dimensiones positivas de la experiencia humana y, en particular, el enorme potencial que poseen todos los hombres y las mujeres desde la psicología humanista, presenta el enfoque o psicología transpersonal, denominada la cuarta fuerza, la cual sostiene que toda teoría de la personalidad debe incluir no sólo las profundidades, sino también las “alturas” o “experiencias cumbre” que cada individuo es capaz de alcanzar, representadas en los rasgos individuales de la humanidad: la creatividad, el amor, el altruismo y el misticismo (Frager y Fadiman, 2013).

Con sus análisis, Maslow probó las grandes diferencias entre el conocimiento intelectual y la experiencia orgánica real, defendiendo la concepción del ser humano como una unidad, y quien a partir del modelo de jerarquía de necesidades humanas (fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, de estima, de autoactualización), investigó lo que llamó las experiencias cumbre, los momentos especiales en la vida del individuo, generalmente originados en vivencias intensas e inspiradoras. Son aquellos momentos en los que el mundo envuelve, apasiona y absorbe al individuo, lo que los artistas describen como momentos de éxtasis, y los religiosos como experiencias místicas, enfatizando que algunas personas pueden tener más experiencias cumbres que otras, y a las cuales señala como auto-actualizadas trascendentes. Al respecto Maslow (1971) señala:

Las experiencias cumbre son momentos transitorios de autoactualización. En esos momentos, somos seres plenos, integrados, más conscientes de nosotros mismos y del mundo que nos circunda. Además, pensamos, actuamos y sentimos de manera más clara y nítida. Amamos y aceptamos más a los otros, los conflictos y la angustia se reducen notablemente y podemos aplicar las energías a usos más constructivos (citado por Ferrer, 2003, p. 48).

La autoactualización (desarrollo de las capacidades) se define como el uso pleno y la explotación de los talentos, las capacidades, las potencias y consiste en un proceso continuo en el que se utilizan las propias capacidades de manera plena, creativa y gozosa, permitiendo ver la vida con claridad, ser menos emocionales e impidiendo que los mecanismos defensivos del yo distorsionen sus actuaciones (ir más allá del ego, aquello que se extiende o va más allá de la individualidad y la personalidad). Para alcanzar dicho estado se requieren algunos elementos: concentración, decisiones de crecimiento, conciencia de sí mismo, honestidad, juicio, autodesarrollo, experiencias cumbre y supresión de los mecanismos defensivos del yo.

Maslow (1971), además de afirmar que las emociones positivas desempeñan un papel importante en la autoactualización, también menciona la importancia de la estimulación de los sentidos como elemento para las experiencias cumbre, que generalmente se originan en la percepción del arte, la música, la danza, la belleza natural, complemento importante para la

educación tradicional, en los que se requiere un aprendizaje activo y participativo que debe incluirse en todas las formas de educación.

De acuerdo con Maslow (1971), las personas suelen percibir pasado, presente y futuro como una misma cosa, la vida y la muerte como parte de un solo proceso y el bien y el mal como elementos de una totalidad. Esto implica que las personas no pueden formarse según un mismo molde, sino que es necesarios tener en cuenta el enorme potencial que cada individuo posee y que corresponde con la dimensión positiva de la experiencia humana.

En este sentido, se plantea que un programa de formación socioemocional debe incluir los preceptos básicos de la psicología transpersonal, en el sentido de que en cada individuo hay un yo más profundo y auténtico, el cual se experimenta en los estados de conciencia trascendentes, desde la realidad y la sabiduría interior, diferente de la personalidad y del yo personal, en la búsqueda de la salud y la armonía, tan necesarias en el equilibrio emocional del ser humano.

Es así, como la metodología utilizada en el plan de formación, y teniendo en cuenta que dicho equilibrio incluye las interacciones con los demás, hace su tránsito en las competencias socioemocionales de los maestros. En este sentido, Bisquerra (2009), plantea:

Entre los objetivos de la educación socioemocional se encuentran comprender la importancia que tienen las emociones dentro de la educación; conocer las propias emociones y las de los demás a través de las interacciones con los otros; aprender a regular las emociones sabiendo controlarlas en situaciones difíciles; mejorar las relaciones con las personas de alrededor; ser consciente de las necesidades emocionales de los propios estudiantes y enseñarles a ellos a conocer las de los demás compañeros y de él mismo; ser capaces de diseñar estrategias de intervención; planificar un programa con contenidos y actividades para favorecer la adquisición de competencias sociales y emocionales; por último, es muy importante evaluar el programa que se aplica en clase para ver las fortalezas y debilidades para así mejorarlo (p. 95).

Finalmente, se trata de entender que el ser es proyección de la información y del pensamiento, y en la medida en que se es proyección de lo que se piensa, se puede incidir en sí mismo y convertirse en objeto de estudio de sí, en autoconocimiento, y poder transformar lo que es adecuado transformar. De esta forma, al ser un auto-explorador, se está trabajando sobre las preguntas más que sobre las respuestas, y de esa forma poder valorar el proceso, más que el resultado. Para lograrlo se incluyen en el programa de formación socioemocional, diversas técnicas de respiración, concentración, relajación y visualización, que como forma de trascender los estados de conciencia y de autopercepción, facilitan la conexión con un mayor sentido vital y la expansión del sentido de la identidad, en la búsqueda de mayor satisfacción.

Entre los teóricos e investigadores, cuyos estudios se basan en los planteamientos de Maslow, y que durante más de cuatro décadas han sido pilares fundamentales para poner de manifiesto hallazgos empíricos de relevancia en el campo de la psicología transpersonal, pueden mencionarse a Wilber (1999), quien visualiza el curso de la evolución como una manifestación viva del espíritu, y es en las etapas superiores del desarrollo espiritual, que el sujeto adquiere conciencia de sí mismo. Propone las técnicas de los ejercicios respiratorios, los cuales permiten acceder a estados de conciencia similares a las experiencias psicodélicas o momentos cumbre y considera que dicha experiencia puede ser cultivada mediante acciones que impliquen la atención, la concentración, la relajación, la visualización, las técnicas respiratorias y de movimiento, además del trabajo con el cuerpo y la exploración.

### **2.2.8 La evaluación de los programas de formación socioemocional.**

Pérez-González (2012) afirma que un plan de formación socioemocional, además de ser diseñado y aplicado, debe incluir, entre otros factores, un plan de evaluación del programa antes, durante y después de su ejecución. Así mismo, recomienda:

“Usar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos (con grupos experimental y control), donde los datos, evidencias e indicadores estén basados en pruebas de evaluación sólidas (válidas y fiables) para evaluar la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje) del programa, para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean

susceptibles de mejora, así como metodologías cualitativas para interpretar esos resultados”. (p. 66)

Adicionalmente, es necesario tener en cuenta el modelo de Pérez Juste (2002), el cual es utilizado en la evaluación de programas educativos, y cuya propuesta se basa en criterios de rigor científico desde una perspectiva de investigación evaluativa, que busca, evaluar el grado de eficacia de la intervención y búsqueda de datos para la mejora de los programas. Al respecto, el mismo autor expone que se ha de entender la evaluación de programas de formación emocional como:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso. (p.63)

Como proceso sistemático, exige la constante toma de decisiones frente a aspectos o parámetros relacionados con la satisfacción del programa de acuerdo a las necesidades con que se creó, el proceso implementado, la información a la comunidad educativa implicada y las acciones para el mejoramiento del mismo (Pérez Juste, 2000).

Bajo esta propuesta, la evaluación del programa de formación socioemocional de maestros quedó configurada en torno a tres grandes momentos complementarios entre sí: previo al desarrollo del programa, se realizó la aplicación del pre test y se revisó la lista de verificación que permitió el diseño de la propuesta de intervención, teniendo en cuenta las características y necesidades contextuales; durante el desarrollo del mismo, se realizó el diario de observaciones para conocer y mejorar el funcionamiento del mismo; y tras finalizar la intervención, se aplicó el post test del momento cuantitativo y la entrevista semiestructurada para el momento cualitativo, cuya matriz de resultados permitió medir y analizar los efectos del plan de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros.

### 2.3 Marco contextual

Esta investigación se desarrollará en la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia –CEFA–, institución oficial femenina, de carácter urbano, que funciona en 2 jornadas, atendiendo un total de 2.100 estudiantes distribuidas en los niveles de Básica secundaria, Educación Media Académica, con profundización en Ciencias Matemáticas y en Educación Media Técnica en las especialidades: Salud, Comercio, Informática, Ciencias Químicas, Ciencia y Tecnología de Alimentos, Gestión Artística y Promoción Cultural; con un total de 54 grupos. En el CEFA hay 88 profesores con títulos de Licenciado, Profesional, Especialistas, Magíster o Doctorado en las diferentes áreas, directivos y recursos que le permiten el desarrollo de dicha formación.

Los estudiantes del CEFA son una población flotante que proviene de diferentes barrios de la zona urbana y algunos corregimientos de Medellín, además de municipios del sur y del norte del Área Metropolitana. En el ámbito general la población estudiantil pertenece a los estratos 1, 2 y 3.

La concepción formativa del CEFA se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal de las alumnas en el marco de la cultura del grupo al que pertenecen. Los procesos de enseñanza se producen de manera satisfactoria cuando construyen aprendizajes participativos, en los que las alumnas generan actividades mentales constructivas y significativas, desde la perspectiva de la formación académica en competencias. La institución tiene como misión la promoción y formación de la mujer, en el nivel de Educación Media Académica y Media Técnica, fundamentada en una cultura ciudadana que la prepara para la iniciación básica laboral y el ingreso a la Educación superior. Esta misión se cumple en la medida que la formación brindada a los estudiantes les permite, además de lo anterior, la profundización en un saber específico del conocimiento de acuerdo a sus intereses y capacidades, tener una capacitación básica inicial para el trabajo, acceder a una preparación técnica para vincularse al sector productivo y las posibilidades de formación que este ofrece, y la formación en las competencias básicas y ciudadanas necesarias para desarrollar las capacidades y actitudes que se necesitan para la organización y participación democrática y la sostenibilidad.

### 3. Metodología

En este capítulo se presenta la metodología, el diseño de la investigación, los métodos y técnicas para la recolección de datos e información, los participantes y muestra de acuerdo al tipo de estudio, las especificaciones sobre los instrumentos aplicados, así como las técnicas y procedimientos para el análisis de los datos, el compromiso ético y los criterios de validez y credibilidad.

#### 3.1 Tipo de Investigación y Enfoque

La metodología propuesta para este trabajo se enmarca en un diseño mixto, (cuantitativo-cualitativo), longitudinal, con una estrategia secuencial de tipo explicativo. De acuerdo con Chen (2006):

Es la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (citado por Hernández et. al, 2014, p. 534).

Utilizan como evidencia datos tanto numéricos como verbales y visuales, para entender un fenómeno educativo. Es un diseño donde los dos métodos se conjuntan y complementan y, para este caso específico, los dos tienen el mismo peso. Los criterios que permitieron la selección del diseño mixto fueron los siguientes: posibilidad de la triangulación para aumentar la validez y darle credibilidad a la investigación; amplitud, es decir obtener un conocimiento más amplio, profundo, y una visión más integral del estudio para comprenderlo integralmente y tener mayor capacidad explicativa.

En el método cuantitativo se empleó un diseño cuasi experimental, con mediciones pre-test/post-test y grupo control. Se indagó por las competencias socioemocionales docentes antes y después de la aplicación del programa de formación socioemocional, empleando instrumentos válidos y confiables para ello, bajo un criterio de juicio de expertos en formación docente, en este

caso, el cuestionario de competencias socioemocionales. Se hizo un acercamiento a realidades intersubjetivas (maestros) a partir de una hipótesis y la aplicación de pruebas en un ambiente natural y específico (medición de las competencias socioemocionales de los maestros con encuestas pre test y post test, con grupo control y experimental), los resultados se contrastan e interpretan con las teorías, ampliando y potenciando las posibilidades de explicar el fenómeno, en un campo complejo como es la educación, en donde están involucrados el ser humano y su diversidad.

En el método cualitativo, con el propósito de atender al principio de complementariedad e integración analítica (Hernández Sampieri et al, 2014) y a las recomendaciones manifestadas por algunos expertos en programas de educación emocional, se recabó información al finalizar la intervención en el programa de formación socioemocional mediante entrevista conversacional con los participantes. El análisis del programa de formación socioemocional ofrecido a los maestros de la Institución Educativa CEFA, se realizó comparando las competencias socioemocionales de los docentes antes y después de la implementación del programa, y su futura aplicación en la formación de maestros, en caso de que se produzcan los cambios esperados, como posibilidad para mejorar el bienestar personal y profesional, el ambiente escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trató de comprender un fenómeno subjetivo como las competencias socioemocionales de los maestros. En este sentido, se realizó un estudio interpretativo y contextual, en el que se analizaron los efectos del programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros del CEFA, a partir de la entrevista conversacional en la que se evidencia el nivel de competencias socioemocionales adquirido y el nivel de satisfacción de los participantes. Posteriormente se realiza la integración analítica como se presenta en la figura 1.

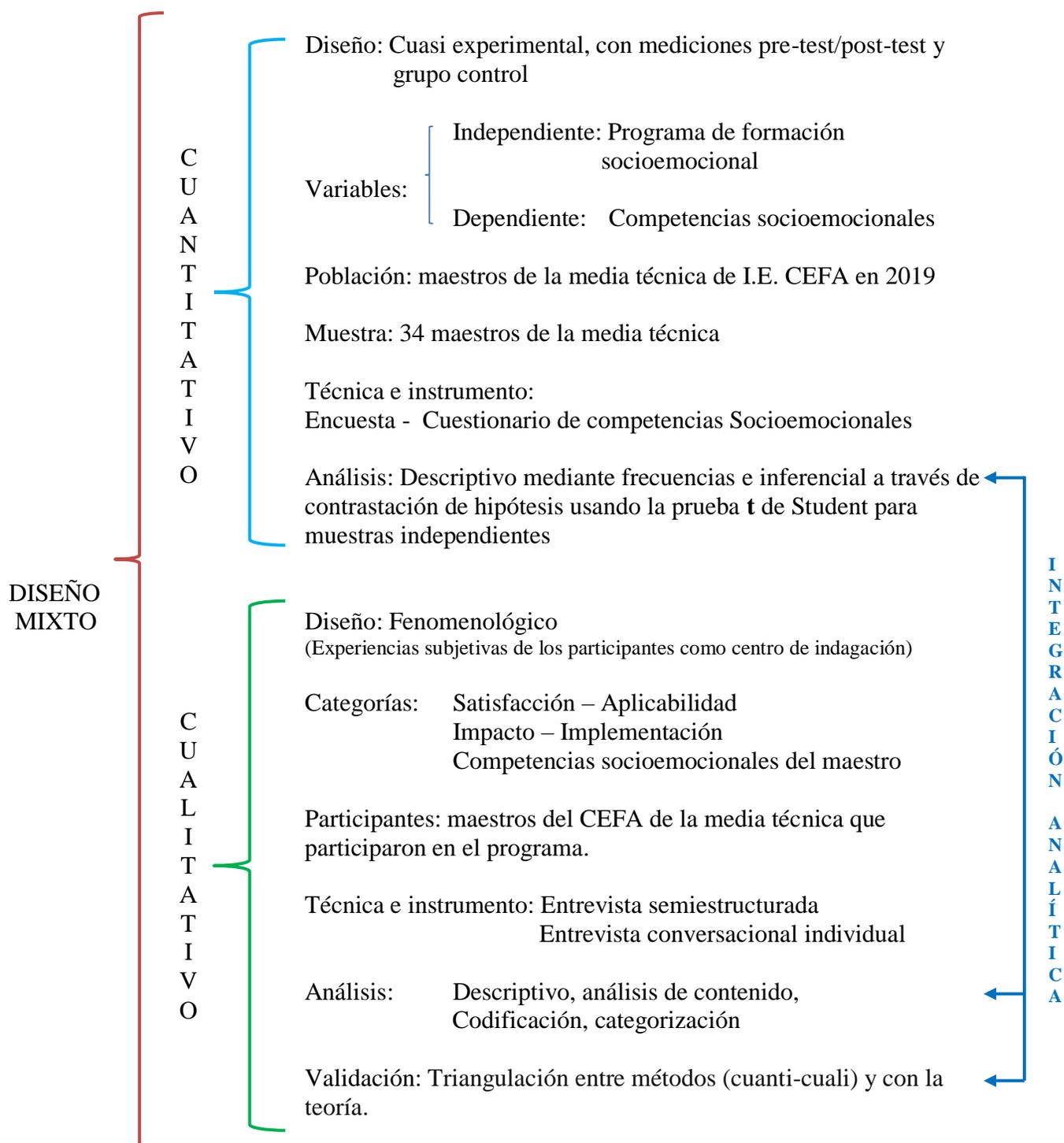


Figura 1. Diseño de investigación mixta basado en Hernández, Fernández y Baptista (2014)

### **3.2 Población, Muestra/Participantes**

La población estuvo conformada por 88 maestros de media técnica de la I. E. CEFA, a quienes se les invitó a participar del programa de formación socioemocional. Se seleccionaron los maestros que libremente se comprometieron a participar en todas las sesiones del programa y que se desempeñaban como profesores de la media técnica. Para la selección de la muestra, se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia.

La muestra estuvo constituida por 34 maestros, quienes fueron divididos al azar en un grupo experimental de 17 maestros quienes participaron en el programa de formación socioemocional, y un grupo control de 17 maestros que no participaron del programa, con características equivalentes al grupo experimental; es decir, los sujetos asignados a los grupos experimental y control mostraron características personales y contextuales semejantes, lo que significa que los grupos son homogéneos, además que los grupos no difieren en cuanto a las competencias socioemocionales antes de implementar el programa de formación, afirmando la semejanza de la muestra, antes de aplicar el programa de formación socioemocional, lo que es un punto de partida deseable en un estudio de este tipo de acuerdo al planteamiento de Pérez-González (2012) como un indicador de evaluación.

A todos los participantes se les asignó un código para garantizar la confidencialidad y objetividad en los datos obtenidos.

Los participantes fueron 17 maestros (del grupo experimental) de ambas jornadas, convocados a doce talleres de formación emocional, con una metodología de taller: participativos, cooperativos y vivenciales. Los encuentros fueron realizados en el horario del medio día con duración de 120 minutos cada taller. Seleccionados porque decidieron participar de forma voluntaria y se comprometieron a asistir a todos los encuentros.

### 3.3 Técnicas, Estrategias e Instrumentos para Recoger la Información

#### 3.3.1 Técnicas e instrumentos cuantitativos.

Para el *momento cuantitativo*, se empleó la técnica encuesta por muestreo, bajo la modalidad de cuestionario autoadministrado (ver anexo 1). Este cuestionario se utilizó con el fin de indagar por las competencias socioemocionales de los maestros de una Institución Educativa oficial, antes y después de participar en el programa de formación socioemocional.

El instrumento consta de 116 ítems y fue adaptado del Cuestionario de Inteligencia Emocional, validado para el contexto cultural colombiano por Mercado y Ramos (2001), e incluye siete categorías o competencias socioemocionales, cuyo referente teórico es un modelo mixto basado en las competencias socioemocionales validados por Bisquerra (2009) y Repetto (2009): comunicación, empatía, autoconocimiento, automotivación, autorregulación, relaciones con los demás y autoestima. Los ítems para cada una de estas categorías incluyeron preguntas con valencias positivas y negativas, siguiendo los planteamientos de Aiken (2003), como se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Clasificación de los ítems del cuestionario según enunciados positivos o negativos de cada categoría.*

<i>Categoría</i>	<i>Porcentaje</i>	<i># de ítems</i>	<i>Positivas</i>	<i>Negativas</i>
Relaciones con los demás	18.1%	21	11	10
Comunicación	17.2%	20	13	7
Autorregulación	18.1%	21	12	9
Autoconocimiento	11.2%	13	9	4
Autoestima	14.7%	17	10	7
Automotivación	12.1%	14	8	6
Empatía	8.6%	10	5	5
<b>TOTALES</b>	100%	116	68	48

**Fuente:** Elaboración propia

Los autores del test establecen una categorización de estos puntajes y el nivel de categorías de competencias socioemocionales así: Alto, entre 349 y 464 puntos; Medio, entre 233 y 348; y Bajo, entre 116 y 232 puntos. En la presente investigación se tomó el puntaje de competencias socioemocionales y se emplearon los niveles propuestos para tener una referencia. A efectos de la puntuación de cada categoría, se invirtió la ponderación en la escala *Likert* de los ítems cuyos enunciados tenían valencia negativa. La operacionalización de las variables del cuestionario se presenta en el anexo 2.

Muchos pueden ser los factores que afectan la validez y confiabilidad de un instrumento que mida el aspecto emocional. Por tal razón, se requiere, anterior a la utilización de un instrumento de medición, “pasar previamente por procesos metodológicos de validación que disminuyan los errores y sesgos en su aplicación e interpretación, con criterios y teorías que permitan apuntalar a resultados válidos, confiables y objetivos” (Flórez y Fajardo, 2015, p. 12).

Teniendo en cuenta que la validez hace referencia al grado en que un instrumento realmente mide la variable que se busca medir e incluye varios tipos de evidencias: contenido, constructo y criterio, para el caso específico del instrumento que se utilizó en la investigación se analizó su validez de contenido, entendiéndose como aquella que hace referencia al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se pretende medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Además se asume que para medir las variables dependientes, en este estudio específico la medición de las competencias socioemocionales, los instrumentos son válidos en tanto fueron diseñados por expertos temáticos y validados mediante el juicio de expertos, en los que se tuvieron en cuenta los conceptos de formación socioemocional del maestro y competencias socioemocionales, con los aportes de Bisquerra (2009) y Repetto (2009); en el marco de la inteligencia emocional planteado por Goleman (1996), marco desde el que se abordan los modelos de formación en competencia socioemocional del maestro propuesto por cada uno de ellos.

Para dar cuenta de la validez del instrumento (cuestionario) que se utilizó para indagar por las competencias socioemocionales de los docentes antes y después del programa de formación

socioemocional, se siguió el siguiente procedimiento: se revisó la bibliografía, estudios, pruebas y cuestionarios existentes sobre el tema, específicamente instrumentos cuantitativos que permitieran evaluar las competencias socioemocionales, en los que se encontraron distintas propuestas: Cuestionario de competencias emocionales de los docentes del Test PEYDE Práctica Educativa y Desarrollo Emocional para la medición de competencias socioemocionales (Gallego Gil y Gallego Alarcón, 2004), Test EQ-I Autoevaluación de las competencias socioemocionales (Bar-On, 1997), entre otros, que se descartaron por corresponder a otros contextos.

Posteriormente, se seleccionó y adaptó el Cuestionario de Inteligencia Emocional propuesto por Mercado y Ramos (2001), que consiste en un instrumento de evaluación de inteligencia emocional para el contexto colombiano que incluye agentes educativos y docentes, adaptación en las que se incluyeron siete categorías de las competencias socioemocionales, luego de la revisión teórica; no obstante, se validó este instrumento, ya que la validez se circunscribe a un tiempo y un lugar.

Además, la selección del cuestionario se realizó atendiendo a lo que las autoras plantean en su investigación, pues ellas concluyen que con la aplicación del Cuestionario de Inteligencia Emocional fue posible medir las competencias socioemocionales en el contexto social y cultural colombiano, ya que los resultados obtenidos en la aplicación y el análisis de consistencia interna demuestran que además de ser válido para determinar un nivel de inteligencia emocional y predecir resultados, permite planear y programar capacitaciones en los ítems evaluados. En tal sentido, concluyen que un programa de formación emocional permite desarrollar la práctica docente desde un equilibrio y bienestar emocional, aportando en términos de: motivación, relaciones intra e interpersonales, desarrollo personal y bienestar (Mercado y Ramos, 2001).

En consonancia con lo anterior, y por tratarse de la dimensión emocional del ser humano, en la cual existen discrepancias sobre la forma de medir las competencias socioemocionales, se tuvo en cuenta la propuesta de Aiken (2003), quien a partir de múltiples estudios, plantea que las escalas de actitud permiten hacer mediciones relativamente válidas en grupos y comunidades sobre algunos temas y problemáticas específicas, siendo de gran importancia tener en cuenta que la definición de una escala de medición de actitudes hace referencia a las opiniones emitidas por

personas ante situaciones, temas y aspectos de carácter social y que una escala de actitudes consta de un conjunto de afirmaciones tanto positivas como negativas, respecto de un objeto de interés. Incluir ambos tipos de enunciados aumenta la imparcialidad de las respuestas, ampliando el rango de sentimientos positivos y negativos hacia un tema dado.

Finalmente, y con el propósito de establecer si los ítems de cada categoría del cuestionario son una muestra representativa dentro de lo que se pretende evaluar y están acordes a los objetivos propuestos, se sometió el test al juicio de expertos (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2013) para que validaran su contenido, definiendo claramente la finalidad del juicio, ya que se trataba de validar una prueba diseñada por un grupo de investigadores del área de psicología.

Se seleccionaron tres jueces considerados como expertos en virtud de sus conocimientos tanto en el campo educativo, como en formación de maestros: un psicólogo y filósofo especialista en Antropología Cultural, líder de interacción a la comunidad y experto en formación y liderazgo a nivel empresarial y educativo; una doctora en Educación, experta en investigación educativa y desarrollo pedagógico; y una doctora en Educación, con experiencia en el campo de formación e inserción profesional docente.

Con el fin de determinar la validez de contenido del instrumento, cada uno de los jueces procedió a calificar los ítems de acuerdo con los siguientes criterios: un punto si consideraban que el enunciado medía realmente lo que se espera; un punto adicional si el enunciado era claro y conciso; y un punto más si el enunciado no ofrecía ambigüedad, con un máximo de 3 puntos.

Los datos provenientes de los tres jueces, se llevaron al programa Excel, en el que se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), con el que se determinó el grado de acuerdo entre los expertos respecto a cada uno de los ítems que forman el instrumento, así como del instrumento total, cuyos resultados permiten conocer cuáles ítems son adecuados y deben mantenerse en la versión final del instrumento, empleando como criterio los que tienen un CVC por encima de 0.7, según lo recomendado por Hernández-Nieto (2002) citado por Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013, p. 53).

A continuación, en la Tabla 2 se presentan las valoraciones dadas por cada uno de los jueces a los ítems.

**Tabla 2.**

*Valoración de los jueces a los ítems del instrumento Cuestionario de medición de competencias socioemocionales de los maestros en la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia CEFA. Medellín, Antioquia 2019.*

Ítem	Valoración		
	Mide lo esperado	Es claro y conciso	No ofrece ambigüedad
Juez 1	118 (98.3%)	119 (99.1%)	118 (98.3%)
Juez 2	117 (97.5%)	113 (94.1%)	113 (94.1%)
Juez 3	120 (100%)	118 (98.3%)	118 (98.3%)

**Fuente:** Elaboración propia

En la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC). En dicha tabla se presentan los valores mínimo, máximo y el valor medio (0,93). Este último indica que el instrumento es válido, ya que está por encima del valor óptimo (0.8) sugerido. (Hernández-Nieto, 2002, citado por Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2013).

**Tabla 3.**

*Tabla resumen de los estadísticos descriptivos de la valoración a los ítems del instrumento Cuestionario de medición de competencias socioemocionales de los maestros en la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia CEFA. Medellín, Antioquia 2019.*

Valoración Mínima	Valoración Máxima	Promedio CVC	Número de Ítems
0.70	0.96	0.93	120

**Fuente:** Documento de Excel

Según los expertos, cuatro ítems no eran claros ni concisos, generaban ambigüedad y no estaba claro a qué categoría o competencia correspondían, razón por la cual fueron eliminados los siguientes ítems: “Puedo identificar el ánimo de un grupo cuando entro en un salón” (ítem 11), “Me desagrada organizar nuevas actividades en el campo profesional” (ítem 15), “Identifico con facilidad los sentimientos y emociones de las personas” (ítem 29) y “Siento que soy una persona

*que no aprovecha su potencial*” (ítem 87). Finalmente, el instrumento quedó constituido por 116 ítems cuya valoración promedio por parte de los tres jueces estuvo por encima de 0,7 siendo estos ítems los que se presentan en el anexo 1.

Con respecto a la confiabilidad, se determinó la consistencia interna de los ítems que conforman las escalas de confiabilidad de cada una de las Competencias Socioemocionales mediante el coeficiente *Alfa de Cronbach*. Los resultados indican que las categorías son confiables y que todos los ítems incluidos en cada una de ellas son necesarios para mantener la consistencia interna de las escalas, como se evidencia en el estadístico de fiabilidad para el total de ítems del cuestionario que se presenta a continuación en la Tabla 4.

**Tabla 4.**

*Tabla resumen de los valores del coeficiente Alfa de Cronbach y Coeficiente de Validez de Contenido para la consistencia interna según categorías de la variable Competencias Socioemocionales.*

<b>Categorías</b>	<b>CVC</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Número de Elementos</b>
Autoconocimiento		0.797	13
Autorregulación		0.736	21
Empatía		0.562	10
Relaciones con los demás		0.747	21
Comunicación		0.810	20
Autoestima		0.809	17
Automotivación		0.668	14
<b>Total</b>	0.937	0.935	116

**Fuente:** Documento de resultados del SPSS

### **3.3.2 Estrategias e instrumentos cualitativos.**

Como técnicas de recolección de información para el *momento cualitativo* se utilizó la entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2014) cuyo instrumento fue la entrevista conversacional individual, en la que se solicitó información a los participantes sobre sus percepciones frente al resultado del programa de formación socioemocional, los aprendizajes adquiridos y situaciones en las que es posible poner en práctica

dichos aprendizajes. El uso de este tipo de entrevista, permite cierto grado de flexibilidad aceptable, motivando al entrevistado a expresar sus opiniones, ideas o experiencias, sin dejar de lado el objetivo del estudio, mediante el empleo de preguntas abiertas previamente establecidas (Torrecilla, 2014).

La figura 2, que se presenta a continuación, resume las técnicas, estrategias e instrumentos para recoger los datos cuantitativos y cualitativos utilizados en el estudio:

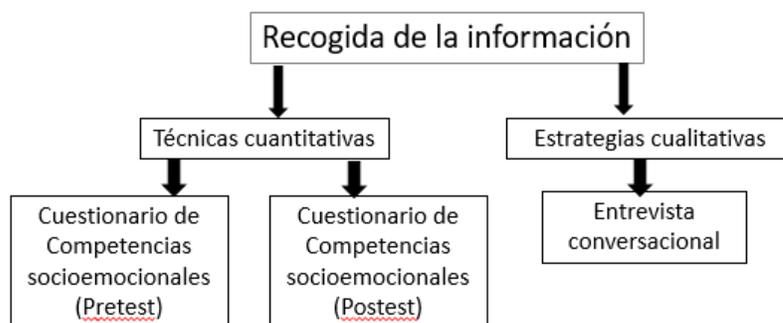


Figura 2. Técnicas, estrategias e instrumentos para recoger la información. Elaboración propia.

### 3.4 Técnicas y Procedimiento de Análisis de la Información

#### 3.4.1 Técnicas y procedimientos de análisis cuantitativos.

Para el *momento cuantitativo*, se formuló la siguiente hipótesis: el programa de formación socioemocional tiene efectos en las competencias socioemocionales de los maestros de una institución educativa oficial. Para ello se identificó como variable independiente *el programa de formación socioemocional de maestros* y, como variable dependiente *las Competencias Socioemocionales*, que pueden definirse como el resultado de poner en práctica el conocimiento, las actitudes y algunas características de personalidad y que implican cinco niveles de funcionamiento humano "(...) saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer" (Repetto, 2007, p. 47). Estos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes hacen posible la comprensión, la expresión y la regulación apropiada de los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009) así como su manejo en la interacción social.

Como técnica de análisis del cuestionario se utilizó la estadística descriptiva e inferencial, para medir las competencias socioemocionales tanto antes como después de la participación en el programa de formación. A nivel descriptivo, para las variables categóricas, se emplearon frecuencias y porcentajes, discriminados por grupo control y experimental y se presentan en tablas. Las variables cuantitativas que corresponden a los puntajes de las competencias socioemocionales, se describieron a partir del promedio y la desviación típica, así como los valores mínimo y máximo.

A nivel inferencial, se realizó la comparación de medias de Competencias Socioemocionales (pre-test) según grupo control y experimental, mediante la prueba *t de Student* para muestras independientes con el fin de verificar que los grupos no difieren en cuanto a dichas competencias antes de implementar el programa de formación y que de existir diferencias en los resultados pos-test estas puedan atribuirse al programa de formación socioemocional y no a diferencias existentes antes del mismo. También se comparó la diferencia de los puntajes de competencias socioemocionales pre-test y pos-test del grupo control y experimental a un nivel de significación del 5% ( $\alpha = 0.05$ ).

### **3.4.2 Técnicas y procedimientos de análisis cualitativos.**

Para el momento cualitativo, y con la intención de evaluar el impacto, satisfacción y aplicabilidad del programa de formación socioemocional se realizó una entrevista conversacional, a partir de un proceso de evaluación bajo un modelo de investigación evaluativa aplicada (Pérez Juste, 2006). Para analizarla se utilizó la técnica análisis de contenido de las percepciones, vivencias y logros expresados por el grupo experimental, el cual estuvo encaminado a comprobar si la participación en el programa de formación socioemocional fortaleció las competencias socioemocionales de los maestros, evaluando el programa desde un modelo de evaluación formativa.

La información recopilada en formato de audio se transcribió y luego se organizaron los datos en una matriz de categorías, en la que se registraron las respuestas en forma individual. La cual incluyó cuatro aspectos: satisfacción (satisfacción con el programa de formación socioemocional), aplicabilidad (posible aplicabilidad de la formación en el aula), impacto

(aprendizajes obtenidos a nivel personal y profesional) e implementación (recomendaciones y observaciones); además se agregó un factor para expresar otros comentarios o ideas. Para la codificación y categorización de los datos se utilizó el programa Atlas.ti., desde el cual se generó una lista de códigos-citas.

El primer criterio para el análisis fue el de pertinencia, que se expresa tomando en cuenta sólo aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, para encontrar en las respuestas pertinentes aquellos elementos que cumplen con el segundo criterio, que es el de relevancia, lo que expresaron los participantes ya sea por su recurrencia o por su énfasis discursivo, en relación con la eficacia del programa (Cisterna Cabrera, 2005), lo que permite, además, incorporar los elementos o categorías emergentes, propios de la investigación cualitativa.

Mediante la categorización, se codificaron las respuestas de los maestros del grupo experimental para posteriormente realizar la triangulación entre métodos (cuanti-cuali) y con la teoría. De esta forma, se pudo responder al cumplimiento de los objetivos planteados desde un diseño metodológico mixto, con la integración analítica de los métodos cuantitativo y cualitativo.

### **3.5 Fases o Momentos de la Investigación**

*Fase I. Diseño del proyecto de trabajo de grado.* En esta fase se definió el objeto de estudio, se planteó el problema de investigación, describiendo las dificultades y realizando la búsqueda bibliográfica que permitió dar cuenta del estado de la cuestión, se justificó el problema y se planteó la hipótesis, pregunta y objetivos de la investigación, También fue la fase para la construcción del referente teórico y de la metodología de la investigación.

*Fase II. Diseño y aplicación de los instrumentos para recoger la información.* En esta fase se diseñaron los instrumentos que permitieron recoger la información: entrevista conversacional y se seleccionó y adaptó el cuestionario sobre competencias socioemocionales, se sometió a validación y juicio de expertos.

*Fase III. Diseño y aplicación de la propuesta de formación.* Para dar cuenta del segundo objetivo de la investigación, se diseñó un programa de formación socioemocional encaminado al fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los maestros a partir del diagnóstico obtenido de los resultados del cuestionario de competencias socioemocionales, programa dirigido a incrementar las competencias socioemocionales de los maestros. La estructura del programa se basa en una adaptación de los modelos mixtos de inteligencia emocional validados por Bisquerra y Repetto (2009), cuyo método busca convertir el pensamiento negativo en positivo y producir más emociones positivas en los maestros, y que se dirigen al desarrollo de las competencias como el autoconocimiento emocional, la empatía, la regulación emocional, la motivación, la asertividad, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Para el diseño, las sesiones se estructuraron integrando las competencias socioemocionales, y enfatizando en cada sesión en una de ellas, organizadas en cinco momentos (Vivas, 2004): círculo de bienvenida emocional, ejercicio preliminar de motivación, vivencia de actividades y estrategias para la educación emocional, espacio para la autorreflexión y cierre de la sesión.

*Fase IV. Trabajo de campo.* En esta fase se realizó la entrada al campo, la firma del consentimiento informado y se inicia el proceso de formación. La aplicación de la propuesta de formación se llevó a cabo durante 12 sesiones de dos horas semanales (con sus respectivos objetivos, contenidos, actividades y materiales) para un total de 24 horas de formación. Su duración fue de tres meses, y estuvo dirigida por el investigador, además de la participación de educadores y psicólogos invitados expertos en el tema, de modo colaborativo.

El programa de formación socioemocional implementado trasciende el dominio conceptual de las emociones, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos y los contenidos de tipo teórico- conceptual de la educación emocional del programa desarrollado por Bisquerra (2000) para la formación del profesorado, enfocándose en la vivencia de estrategias que, desde la propuesta de Maslow (1971), se dirigen a potenciar las competencias socioemocionales en cuanto plantea una metodología de tipo experiencial, a partir de acciones de tipo práctico, que se trabaja de tres maneras: individual, en equipo y en plenaria, a través de dinámicas de grupo, prácticas teatrales y dancísticas, espacios de autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc. en las que

participan los maestros de forma activa. Pero también es importante el trabajo individual para que cada maestro interiorice los conceptos que se tratan en el curso a través de ejercicios autorreflexivos y el uso de medios audiovisuales.

*Fase V. Aplicación del cuestionario sobre competencias socioemocionales y la entrevista conversacional.* Con el fin de comparar las competencias socioemocionales de los maestros según su participación en el programa de formación socioemocional, se utilizó, desde lo cuantitativo, el mismo instrumento de competencias socioemocionales que se aplicó a los docentes del grupo control y experimental antes y después de finalizado el programa de formación socioemocional.

Igualmente y con el fin de evaluar el impacto, satisfacción, implementación y aplicabilidad del programa de formación socioemocional, desde lo cualitativo y, a partir de un modelo de investigación evaluativa aplicada (Pérez Juste, 2006), se realizó el análisis de contenido de las respuestas que los participantes dieron en la entrevista conversacional. Preguntas dirigidas a las percepciones, vivencias y logros expresados por el grupo experimental y cuya intención se orientó hacia la consecución del tercer objetivo de la investigación.

*Fase VI. Análisis de los resultados y elaboración del informe final.* En esta última fase, se realizó el análisis estadístico del cuestionario y el análisis de contenido de la entrevista conversacional, con la finalidad de confirmar o no la hipótesis y dar respuesta a la pregunta de investigación, igualmente fue la fase que permitió la triangulación entre métodos, entre instrumentos y con el marco teórico, lo que finalmente permitió dar respuesta al objetivo de la investigación. Finalmente en esta etapa se elaboró el informe de trabajo de grado que incluye los resultados, discusión y conclusiones.

### **3.6 Consideraciones éticas y criterios de credibilidad**

Para cumplir con el compromiso ético, se diseñó el consentimiento informado (ver anexo2), y se gestionó teniendo presente las siguientes fases: información, comprensión y ratificación de la voluntad. El proceso fue el siguiente: en reunión general se presentó el proyecto y se seleccionaron los maestros que libremente decidieron participar, firmaron el documento autorizando el uso de

fotografías, grabaciones de audio y vídeo o cualquier otro tipo de registro. Igualmente, se hicieron explícitos los procedimientos para que puedan acceder a toda la información, la descripción del proceso de guarda de confidencialidad y el compromiso de uso de la información solo con fines académicos.

Para dar cuenta de la credibilidad y validez la investigación se utilizaron diferentes estrategias. Para la validación de los instrumentos se realizaron pilotajes, la confrontación con los participantes y el juicio de expertos. Se establecieron además como criterios de credibilidad de la investigación la triangulación entre instrumentos, entre métodos y en el tiempo.

## 4. Resultados y Análisis

### 4.1 Características Generales de la Muestra

Con el propósito de analizar los efectos de un programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros, se tomó una muestra conformada por 34 maestros del sector oficial, que se desempeñan en la media técnica en una institución pública de la ciudad de Medellín.

Para este caso del grupo de estudio, la mayor parte de la muestra estuvo formada por mujeres (61.8%) que es ligeramente inferior a los datos presentados por López Mera (2015) en el perfil de los maestros oficiales de la ciudad de Medellín, en el cual se reporta que el 65% corresponde al sexo femenino en el ejercicio de la docencia, informe que ha sido respaldado por numerosas investigaciones.

En cuanto a la edad, se observó que el 79.4% de la muestra se ubica en un rango que oscila entre los 22 y 55 años, que se equipara con la edad promedio de los docentes del sector oficial de Medellín, tanto hombres como mujeres, según el estudio realizado por López Mera (2015), que indica que la mayoría oscila entre 44 y 45 años, y quien en su análisis sugiere que, en promedio, el 70% de los maestros de Medellín tienen cuarenta o más años de edad, frente a un 30% que tienen más de cincuenta años. Esto puede entenderse como que, además de ser la carrera docente particularmente femenina, es también ejercida para maestros mayores en cuanto a la edad.

Frente al régimen o estatuto docente en que se encuentran vinculados los maestros del sector oficial, el 61.8% de la muestra pertenece al Decreto de nombramiento 2277 de 1979<sup>1</sup>, vigente desde hace más de tres décadas, y equivalente a un número mayor que los docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002<sup>2</sup> (Ministerio de Educación Nacional, 2012), brecha que según López Mera (2015) se ha reducido considerablemente, debido al ingreso de nuevos estudiantes a la

---

<sup>1</sup> Decreto 2277 de 1979 o Estatuto Docente por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.

<sup>2</sup> Decreto 1278 de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente a partir del año 2003.

profesión docente, al cambio de estatuto de algunos docentes del régimen anterior al nuevo o a que “los maestros del viejo estatuto se vienen jubilando” (p. 57).

Con respecto a la participación en programas de capacitación en competencias socioemocionales, se registró que el mayor porcentaje de la muestra (79.4%) no ha participado en planes de formación emocional, lo cual ha sido un tema de permanente debate según lo planteado por el MEN (2014) que propone la apropiación de competencias socioemocionales, además de las disciplinares y pedagógicas, por parte de los maestros en sus diferentes niveles de formación: inicial, avanzada y formación en servicio.

En este sentido, tal como lo señala el informe presentado por Proantioquia (2017), la escasa participación en estos planes está relacionada con la mínima oferta de los mismos, y se concluye que la política pública de formación de maestros es aún incipiente para el contexto regional pues no se cuenta con un plan operativo que la concrete y transversalice, ni con la asignación presupuestal necesaria para proponer escenarios de formación continua para un porcentaje significativo de maestros de la ciudad. Igualmente, según la encuesta de caracterización del Centro de Innovación del Maestro de la ciudad de Medellín –MOVA- de 2015, el 36% de los maestros manifiestan necesidades de formación en temas de desarrollo humano, que incluyen las competencias socioemocionales.

En la Tabla 5 se presenta el resumen de las características generales de los maestros que conformaron la muestra del presente estudio.

**Tabla 5.**

*Tabla resumen de las características generales de la muestra de los maestros de la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia CEFA. Medellín, Colombia, 2019*

<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
Sexo	Femenino	21	61.8	34
	Masculino	13	38.2	
Edad	Entre 22 y 55 años	27	79.4	34
	Más de 56 años	7	20.6	
Decreto nombramiento	1278 de 2002	13	38.2	34
	2277 de 1979	21	61.8	
Participación en formación en CSE	Si	27	79.4	34
	No	7	20.6	

**Fuente:** Documento de resultados del SPSS

## 4.2 Análisis Cuantitativos Descriptivos

### 4.2.1 Análisis Competencias Socioemocionales pretest.

Frente al concepto de competencias emocionales, se retoman los modelos mixtos de inteligencia emocional planteados por Bisquerra y Pérez (2007) y Repetto (2009), en los que se busca convertir el pensamiento negativo en positivo y producir un mayor número de emociones positivas en los maestros, a través de la formación en competencias socioemocionales, de modo que los maestros logren adquirir unas capacidades que le ayudarán autorregularse y posteriormente contribuir en la formación de los estudiantes.

Estas competencias se midieron en siete categorías de las competencias socioemocionales, utilizando el cuestionario adaptado del Cuestionario de inteligencia emocional (Mercado y Ramos, 2001). Cada categoría se determinó a partir de la sumatoria de los ítems en una escala Likert de 1 a 4 puntos, por lo que la fluctuación teórica de dichos puntajes está entre 116 y 464 puntos.

Incluir un número par de respuestas, en este caso de 4, facilita desde el punto de vista psicométrico la posibilidad de agruparlas en dos categorías, de acuerdo y en desacuerdo, que puede ser útil para determinados análisis; además se elimina la posibilidad de que los sujetos se evadan escogiendo la respuesta central del tipo indiferente, no sé, indeciso, lo que puede representar problemas de interpretación y no representar adecuadamente la magnitud o intensidad pretendida (Morales Vallejo, 2011).

Los autores del test establecen una categorización de estos puntajes y el nivel de competencias socioemocionales así: Alto, Medio y Bajo. En la presente investigación se tomó el puntaje de competencias socioemocionales y se emplearon los niveles propuestos para tener una referencia. En la Tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos del puntaje total y por categorías de competencias socioemocionales.

En términos generales, el promedio de Competencias Socioemocionales fue de  $385.26 \pm 24.33$  puntos, lo cual revela un nivel alto de competencias socioemocionales. Se observa además que el menor puntaje obtenido fue de 340 puntos y el mayor fue de 440 puntos, los cuales no corresponden a los mínimos (116) y máximo (464) de la escala. Dicho de otro modo, los docentes inician la investigación con puntajes considerados como altos según la categorización indicada por los autores de la escala.

**Tabla 6.**

*Estadísticos descriptivos del puntaje de Competencias Socioemocionales de los maestros de Media (pretest) total y por categorías. Medellín, Colombia, 2019*

Variable	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Promedio	Desviación típica	Valor		Promedio	Desviación típica	Valor	
			Mín	Máx			Mín	Máx
Competencias Socioemocionales	387.82	28.0	351	440	382.7	20.6	340	416
Autoconocimiento	43.35	3.63	37	48	42.41	3.33	35	48
Autorregulación	67.71	6.11	56	79	67.59	3.32	63	73
Empatía	30.94	2.43	27	36	29.88	2.42	26	36
Comunicación	69.29	6.19	57	78	68.47	4.51	60	75
Relaciones con los demás	70.82	5.45	61	79	70.06	3.89	62	75
Automotivación	47.12	4.86	41	54	46.82	4.87	42	54
Autoestima	58.59	4.06	53	67	57.47	3.81	47	66
<b>Total competencias socioemocionales</b>	385.26	24.33	340	440				

**Fuente:** Documento de resultados del SPSS

Así mismo, se observa que las variables del grupo control en su mayoría, presenta una dispersión mayor con respecto al grupo experimental. Es decir, los datos recolectados de las poblaciones objeto de estudio presentan una leve dispersión. Puede inferirse que las tres competencias que requieren mayor énfasis en la intervención son las que tienen mayor diferencia en la desviación estándar, las cuales son: relaciones con los demás, comunicación y autorregulación, aspecto que se tiene en cuenta para el programa de formación socioemocional propuesto.

#### **4.2.2 Análisis pretest y postest competencias socioemocionales**

En la Tabla 7 se presentan los promedios de las competencias socioemocionales antes y después de la implementación del programa de formación socioemocional, discriminados según el

grupo control o no tratado y el grupo experimental o sometido a dicho programa, así como la diferencia entre los puntajes pretest y postest.

En la tabla se aprecia que tanto el grupo control como el experimental incrementaron sus puntajes competencias socioemocionales en todas las categorías de las competencias socioemocionales, excepto en la categoría relaciones con los demás, en la que el grupo control disminuyó los puntajes postest con respecto al pretest. En las categorías Empatía y Autorregulación el grupo experimental registró mayor diferencia entre los puntajes del pretest y el postest que el grupo control.

**Tabla 7.**

*Estadísticos descriptivos del puntaje de Competencias Socioemocionales de los maestros de Media pretest y postest y diferencia pretest postest por categorías. Medellín, Colombia, 2019*

	Grupo Control			Grupo Experimental			Total
	Promedio pretest	Promedio postest	Dif <sup>1</sup>	Promedio pretest	Promedio postest	Dif <sup>1</sup>	Promedio
Autoconocimiento	43.35±3.63	43.82±3.92	-0.47	42.41±3.33	42.47±3.98	-0.06	43.15±3.96
Autorregulación	67.71±6.11	69.05±6.22	-1.35	67.59±3.32	70.29±6.13	-2.71	69.67±6.12
Empatía	30.94±2.43	32.82±3.30	-1.88	29.88±2.42	32.47±2.64	-2.59	32.64±2.95
Comunicación	69.29±6.19	69.76±5.03	-0.47	68.47±4.51	71.29±5.03	-0.88	70.52±5.01
Relaciones con los demás	70.82±5.45	69.70±4.31	1.06	70.06±3.89	69.35±5.07	1.24	69.52±4.64
Automotivación	58.59±4.86	59.17±4.43	-0.58	57.47±4.87	58.58±5.02	-1.12	58.88±4.67
Autoestima	47.12±4.06	47.23±3.56	-0.12	46.82±3.81	47.29±3.21	-0.47	47.26±3.34
<b>Total competencias socioemocionales</b>	387.82±28.0	391.59±25.68	-3.76	382.7±20.6	392.59±27.43	-9.88	385.26±24.33

<sup>1</sup> Diferencia entre el puntaje pretest y el puntaje postest

### 4.3 Análisis Inferencial

#### 4.3.1 Comparación de medias de competencias socioemocionales de los maestros (pretest) según grupo control y experimental y otras variables.

Al aplicar el cuestionario se observaron diferencias en los promedios de las Competencias Socioemocionales en cada una de sus categorías, por lo que se empleó la prueba t de Student para muestras independientes para verificar que los grupos experimental y control no difieren en cuanto a dichas competencias antes de implementar el programa de formación socioemocional, a un nivel de significación del 5% ( $\alpha = 0.05$ ).

Se sometió a pruebas la siguiente hipótesis nula de igualdad de medias:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde  $\mu_1$  es el promedio de Competencias Socioemocionales de los docentes del grupo control (pretest).

Donde  $\mu_2$  es el promedio de Competencias Socioemocionales de los docentes del grupo experimental o sometido al programa de formación socioemocional (pretest).

El valor de probabilidad asociado al estadístico t de Student indica que se debe aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias, ya que el valor de probabilidad asociado al estadístico es mayor al nivel de significación, por tanto, se concluye que ambos grupos son equivalentes en Competencias Socioemocionales al inicio de la investigación.

Se comprobó el cumplimiento de los supuestos de Normalidad (KS = 0.097; p = 0.200), Homoscedasticidad o igualdad de varianzas (Levene= 1,901; p =0.178) y el nivel de medición de la variable dependiente Competencias Socioemocionales de los docentes. Aunque hubo diferencias en las medias muestrales del grupo control ( $387.8 \pm 28.0$  puntos) y experimental ( $382.7 \pm 20.6$  puntos) tal como se puede observar en la Tabla 8, estas diferencias se deben al azar (t = -0.607; p=0.178).

**Tabla 8.**

*Comparación de medias de Competencias Socioemocionales (pretest) según grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019*

<b>Grupo</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Control	387.8	28.00	-5.11	-.607	.178
Experimental	382.7	20.56			

**Fuente:** Documento de resultados del SPSS

#### **4.3.2 Comparación de medias de la diferencia pretest posttest de competencias socioemocionales según grupo control y grupo experimental.**

Tal como se describió en la Tabla 8, hubo cambios en las categorías de competencias socioemocionales del grupo control y del grupo experimental. En algunos casos, la diferencia fue positiva, es decir, que en el posttest los puntajes disminuyeron con respecto al pretest, específicamente en la categoría Relaciones con los demás del grupo control, en tanto que el grupo experimental tuvo puntajes mayores en el posttest.

En casi todas las categorías, los puntajes del posttest fueron mayores que los del pretest, tanto en el grupo control como en el experimental, no obstante, la magnitud de las diferencias de ambos grupos es distinta. Dadas estas discrepancias en los promedios de la diferencia pretest posttest observadas en las medias muestrales, se decidió realizar una comparación de medias de las diferencias pre y post con el fin de determinar si la participación en el programa de formación socioemocional (tratamiento experimental) produjo cambios estadísticamente significativos. Para ello, se empleó la prueba t de Student para muestras independientes, a un nivel de significación del 5% ( $\alpha = 0.05$ ).

Se verificó el cumplimiento de los supuestos de Normalidad mediante la prueba Kolmogorov – Smirnov y de Homoscedasticidad con la prueba de Levene, así como el nivel de medición de la variable dependiente (diferencia entre el pretest y el posttest de las categorías de competencias socioemocionales).

Se sometió a contraste la siguiente hipótesis nula de igualdad de medias:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde  $\mu_1$  es el promedio de la diferencia pretest posttest de las categorías de Competencias Socioemocionales de los docentes del grupo control. Y  $\mu_2$  es el promedio de la diferencia pretest posttest de las categorías de Competencias Socioemocionales de los docentes del grupo experimental o sometido al programa de formación socioemocional.

En la Tabla 9 se presentan los resultados de la comparación de la diferencia promedio pretest posttest de las siete categorías de competencias socioemocionales y la suma total. En dicha tabla se observa que tanto el grupo experimental como control registraron incrementos en sus promedios de competencias socioemocionales en el posttest, con excepción del grupo control que en la categoría Relaciones con los demás disminuyó 1.06 puntos; desde el punto de vista descriptivo, el grupo experimental tuvo un aumento promedio mayor que el grupo control en seis de las siete categorías, lo cual indica que los que fueron tratados con el programa de formación socioemocional aumentaron sus puntajes en el posttest. Solo en la categoría Autoconocimiento el grupo control mostró mayores puntajes en el posttest que el grupo experimental.

Los valores de probabilidad asociados al estadístico t para las siete categorías de competencias socioemocionales así como para el puntaje total, son mayores que el nivel de significación de la investigación, por tanto se debe aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias de la diferencia pretest posttest según grupo control y experimental.

Por tal razón, se concluye que aunque existen diferencias en las medias muestrales, estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ), lo cual indica que aun cuando el grupo experimental duplicó al grupo control en su aumento posttest, desde el punto de vista estadístico no es significativo. En resumen, el programa de formación socioemocional no produjo cambios estadísticamente significativos en las competencias socioemocionales. Las variaciones observadas en las muestras son producto del azar.

**Tabla 9.**

*Comparación de medias de la diferencia pretest posttest de las categorías Competencias Socioemocionales según grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019*

<b>Categoría</b>	<b>Grupo</b>	<b>Media</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Prueba t</b>	<b>p</b>
Autoconocimiento	Control	-0.47	-0.41	0.355	0.73
	Experimental	-0.06			
Autorregulación	Control	-1.35	-1.35	-0.722	0.48
	Experimental	-2.71			
Comunicación	Control	-0.41	-0.47	-0.265	0.79
	Experimental	-0.88			
Empatía	Control	-1.88	-0.71	-0.878	0.39
	Experimental	-2.59			
Relaciones con los demás	Control	1.06	2.29	-1.426	0.16
	Experimental	1.24			
Autoestima	Control	-0.59	-0.53	-0.338	0.74
	Experimental	-1.12			
Automotivación	Control	-0.12	-0.35	-0.349	0.73
	Experimental	-0.47			
Competencias socioemocionales	Control	-3.76	-1.24	-0.146	0.89
	Experimental	-9.88			

**Fuente:** Documento de resultados del SPSS

#### **4.4 Análisis de Datos Cualitativos**

Las competencias socioemocionales de los maestros y, por consiguiente, su capacidad de poner en marcha estrategias propias de lo intrapersonal, como la autorregulación emocional, el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, o poner en práctica algunas habilidades desde lo interpersonal trabajadas, debería recogerse, desde el enfoque cualitativo, mediante la observación directa de la conducta en situaciones cotidianas, es decir, en el contexto del aula.

Sin embargo, ante la dificultad metodológica para comprobar en el aula de cada uno de los participantes el nivel de competencia socioemocional previo y tras finalizar el programa de

formación socioemocional, para el momento cualitativo se optó por realizar una entrevista conversacional con los participantes.

Con el propósito de comprobar si la participación en el programa de formación socioemocional produjo efectos en las competencias socioemocionales de los maestros, evaluando la satisfacción, el impacto, aplicabilidad y eficacia en la implementación del programa desde un modelo de evaluación formativa, se asumió el método fenomenológico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Dicho método recupera las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta y, por su naturaleza introspectiva, favorece la comprensión y el análisis de las percepciones, vivencias y logros comunes expresados por el grupo experimental.

En la investigación cualitativa con enfoque fenomenológico el objeto de estudio son los sujetos, subjetividad y significación, y su objetivo principal es “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 493). En este sentido, y para dar cumplimiento a las características del análisis fenomenológico, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Se determinó la entrevista como el instrumento para que los participantes pudieran manifestar sus experiencias y vivencias durante el programa de formación socioemocional.
- Transcripción. Se realizó la entrevista previa autorización de los participantes para la grabación de la misma, transcribiendo con exactitud las respuestas de los entrevistados. Las respuestas se registraron en una matriz de resultados o de categorías, el cual incluyó cuatro aspectos: satisfacción, aplicabilidad, impacto e implementación. Para el análisis de los datos que evaluaron el programa de formación se agregó el ítem “otros”, en la búsqueda de nuevos elementos o categorías emergentes no considerados inicialmente.
- Elaboración de unidades de significado. De la lectura de las transcripciones se procedió a un análisis comprensivo de su contenido a fin de que pudieran emerger

las unidades de significado, de las cuales se seleccionaron las más relevantes y más recurrentes, y se ordenaron en el análisis de datos cualitativos, de acuerdo a las categorías de las competencias socioemocionales, en dos direcciones: para la comprensión y el análisis de las percepciones, vivencias y logros comunes expresados por el grupo experimental, se realizó a partir de la evaluación del programa de formación socioemocional en cuatro aspectos: satisfacción, aplicabilidad, impacto e implementación, teniendo en cuenta los nuevos elementos o categorías emergentes no considerados inicialmente.

En un segundo momento, se codificaron las respuestas de los maestros y se procedió al análisis de resultados, para evidenciar cuales fueron las competencias socioemocionales que los maestros lograron fortalecer mediante el programa de formación, atendiendo a la similitud de conceptos y de recurrencia, de tal forma que se posibilitara verificar cada categoría o competencia con su respectivo número de referencias.

Se aplicó la técnica de la entrevista conversacional, a partir de una adaptación del modelo de investigación evaluativa aplicada planteado por Pérez Juste (2006), en cuyo análisis se realizó desde dos perspectivas: por un lado desde los cuatro componentes establecidos para evaluar el programa de formación socioemocional; desde otra perspectiva, frente a las siete competencias socioemocionales que hicieron parte del programa de formación.

A continuación, se presentan los resultados de la entrevista conversacional aplicada al finalizar el programa de formación socioemocional, mediante los cuales se evaluó cualitativamente el mismo, a partir de los resultados para cada uno de los componentes de medición establecidos para la evaluación del programa: satisfacción, aplicabilidad de la formación en el aula, impacto e implementación, y cuyas respuestas permiten evaluar sus fortalezas y debilidades (Bisquerra, 2009). Se presentan las evidencias de los participantes con el código asignado a cada uno de ellos, en cumplimiento del componente ético.

#### 4.4.1 Satisfacción con el programa de formación socioemocional.

Para indagar por la satisfacción de los participantes se preguntó a los mismos que señalaran su nivel de satisfacción en general con el programa, su recomendación a otros posibles programas y la motivación para seguir ampliando su formación en competencias socioemocionales. Se encontró que el total de los participantes manifestó un nivel de satisfacción alto con el proceso formativo, y en su gran mayoría resaltaron la ejecución, las técnicas y los resultados del programa de formación socioemocional implementado.

Algunas de las razones que evidencian dicho nivel de satisfacción ponen de manifiesto la importancia y utilidad de los contenidos desarrollados, conocer e identificar sentimientos y emociones propias, compartir experiencias con otros compañeros y haber respondido con sus expectativas:

*“Mi satisfacción frente al programa de formación socioemocional es altísima, pues como espacio para el crecimiento profesional y personal hizo importantes aportes a mi vida. Me permitió el reconocimiento de mis capacidades, ayudándome a potenciar algunos aspectos que había dejado a un lado; salir de la rutina, encontrarse con uno mismo y con los otros fue una experiencia increíble.” (Participante DV226)*

Acorde con lo anterior, los maestros manifestaron que las actividades les permitieron razonar sobre sus emociones, para percibir las y comprenderlas, llevándolos al desarrollo de procesos de regulación emocional que les ayudan a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuesto diariamente.

*“Muy satisfactorio. Superó mis expectativas. Fue un ejercicio muy bonito que realmente no estoy acostumbrada a hacerlo nunca, soy una persona poco conectada con los sentimientos y las emociones, que no le daba tanta importancia a las competencias socioemocionales. Particularmente con las actividades dancísticas, donde pudimos reconocernos en nuestras distintas emociones, expresando la ira, el llanto, la felicidad, lo que nos permitió hacer conscientes esas emociones que las sentimos durante todos los días, muchas de ellas en un mismo día y ser conscientes de la postura personal frente a esas emociones fue muy importante.” (Participante NR902)*

Uno de los participantes resalta que, aunque se sintió muy satisfecho, el tiempo de duración de las sesiones y del programa en general, le parece una limitación del mismo:

*“Fue increíble. A pesar de las dificultades con el tiempo, en mi concepto muy corto en cada sesión y en el programa en general, y más al ser de la jornada de la tarde, los talleres me permitieron abrir un espacio para mí mismo, para revisar algunos aspectos de mi entorno, de las relaciones con los otros, de las formas comunicativas, verbales y no verbales. Además, fue muy satisfactorio por el grupo de colegas participantes, quienes logramos empatizar y conocernos mutuamente, valorando y reconociendo las fortalezas de todos y cada uno.” (Participante DF997)*

Igualmente, otro participante manifestó que la metodología fue difícil de asimilar al principio, pero que la continuidad de la misma en el transcurso de los talleres le permitió mejorar en las competencias socioemocionales:

*“El programa me gustó; las incomodidades que varias de las actividades me hicieron sentir me ayudaron a conocerme mejor. Por ejemplo, bailar en público, actuar, se convirtieron en retos y obstáculos a superar. En las dificultades me encontré a mí mismo y me encontré en mis compañeros/colegas; entendí que hay otras personas con las mismas dificultades, temores e inseguridades, y que es más fácil sobrellevarlas en el encuentro con él, ella y el yo.” (Participante MY691)*

Los resultados en este apartado, que implicaron la percepción de los sujetos y su alto nivel de satisfacción con las actividades, la metodología, las relaciones con los compañeros y con los responsables del proceso, evidencian un factor clave en el éxito de los programas de formación emocional, que está relacionado con la motivación al logro planteado por Goleman (2001) y que tiene que ver con la satisfacción por mejorar o alcanzar determinado niveles de excelencia en la consecución de objetivos, el compromiso, la iniciativa y el optimismo, lo que implica persistir en los objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.

#### **4.3.2 Aplicabilidad de la formación en el aula**

En cuanto a la aplicabilidad de la formación en el aula y con los estudiantes, todos los participantes afirman que la formación recibida les sirve para ser aplicadas, ya que lo consideran un tema de gran importancia e interés, y al mismo tiempo puede traer grandes beneficios en las prácticas docentes y en las interacciones del aula de clase:

*“Todas las competencias socioemocionales trabajadas en los talleres tienen aplicación en las prácticas docentes, donde la heterogeneidad de los grupos nos implica ser capaces de lidiar con distintas situaciones, aumentando la capacidad para resolver los retos del aula, sobre todo desde lo humano, ya que estamos en una era altamente digital.” (Participante CA048)*

*“La aplicación que yo le veo, inicialmente lo siento en los métodos de respiración para los momentos en los que hay tensiones con los estudiantes, compañeros, directivos y demás personal de la institución, en los cuales esas técnicas te llevan a calmarse, a tener paciencia y no actuar con celeridad. También la importancia del control del cuerpo, de los gestos, de la voz, para evitar malas interpretaciones y ser más asertivos en el momento de la comunicación. Creo que esos elementos son altamente aplicables a nuestro trabajo diario.” (Participante GQ393)*

*“En especial en nuestra profesión docente todas las actividades de los talleres pueden ser aplicables en las aulas de clases, donde se requiere el maestro como modelo para la emocionalidad de los estudiantes.” (Participante DV226)*

Algunos docentes manifestaron en este componente evaluativo que la aplicabilidad no sólo estaba en el aula de clase, sino que también trasciende a nivel personal, familiar y social:

*“100% por 100% aplicables las actividades desarrolladas, tanto en lo personal como en la docencia. Finalmente hay que resaltar que el trabajo con el factor humano requiere tener afinados ciertos aspectos del ser, que trabajamos en la formación emocional: autoestima, automotivación, empatía, comunicación, etc. son aplicables en las aulas y en la vida personal y familiar.” (Participante DF997)*

En el mismo sentido, es claro para los maestros participantes que son diversas las emociones y factores que afrontan en el día a día, manifestando la aplicabilidad para regular las emociones negativas propias y de los demás, para gestionar de la mejor manera las situaciones del aula y disminuir los niveles de estrés laboral, como se manifiesta a continuación:

*“Cien por ciento de aplicabilidad a la vida, esos talleres me generaron mayor autoconocimiento, mayor sensibilidad, dejarme asombrar por cosas nuevas o por las mismas cosas, pero de manera diferente. Ser más consciente de mi ser y de mis emociones, y disfrutar cada una de ellas, incluyendo la tristeza. Eso fue como una de las cosas importantes que me dejó este taller, aprender a disfrutar del llanto, el silencio, la tristeza; a veces pensamos que solo la risa es productiva y buena, y este taller me permitió descubrir que todas las emociones caben y todas tienen su encanto. Como profesional docente y como persona, la escucha fue mi gran aprendizaje. Tener mayor capacidad de escucha, leer diferentes situaciones, no solo esperar a lo que*

*ellas manifiesten sino también lecturas de sus gestos, de sus movimientos, de todo esto que nos dice tantas cosas.” (Participante CV580)*

### **4.3.3 Impacto: Aprendizajes obtenidos.**

Respecto al impacto del programa de formación socioemocional, los maestros participantes manifiestan, en términos de los aprendizajes obtenidos y la transferencia de las competencias trabajadas en la actividad profesional y personal, múltiples transformaciones y nuevas motivaciones para seguir trabajando en sus competencias socioemocionales:

*“La propuesta generó un encuentro conmigo misma, desde lo emocional, que movilizó distintos aspectos de mi cotidianidad, para mirar la vida de muchos colores, con una gran transformación, desde el encuentro personal y con los otros. Ser consciente de cada color que nos viste en las distintas circunstancias de la vida, nos da fuerza para encontrarse con la propia sensualidad, sensibilidad y equilibrio.” (Participante GC338)*

*“Aprendí a aquietar mi mente, a mantener la calma con la respiración, a resolver de una manera más asertiva las diferentes situaciones... pero el aprendizaje más grande es poder ser consciente desde mis dificultades y mis miedos, y resolver esas situaciones que me han venido estancando desde lo emocional, esto desde un plano más personal. Vencer miedos que siempre tuve muy arraigados: a hablar, a participar, a hacer el ridículo, a que se burlaran de mí, a manejar carro... pero con la formación que íbamos teniendo, desde el cuerpo y el teatro, me sirvieron para tomar conciencia de mis posibilidades... y ya manejo, mi carro y mi vida!” (Participante DJ571)*

### **4.3.4 Implementación del programa.**

Hace referencia a las recomendaciones y observaciones frente a los contenidos, recursos materiales y organizativos (planificación, temporalización, espacios, materiales) y recursos personales (competencia de los talleristas, disponibilidad al diálogo).

En términos de la implementación y desarrollo del programa de formación socioemocional, los participantes destacan la pertinencia del mismo, valorando positivamente los contenidos, la metodología, la organización, los espacios y materiales utilizados, enfatizando en el dominio de los temas por parte de los talleristas y presentan como recomendación que se continúe con este tipo de programas de formación y con una mayor duración en cuanto al tiempo, tanto en la

periodicidad como en cada taller. Dicha valoración positiva se apoya en comentarios como los que se presentan a continuación:

*“Valorar la propuesta de las actividades, que eso nunca se ve en los talleres que recibimos, por lo agradable que estuvieron. Y tengo la experiencia de una profesión como psicóloga, y no lo vi en mi formación, ni lo aprendí; lo aprendí aquí. Para mí fue una novedad y quisiera que eso se replicara para que todos lo aprovechemos al máximo.” (Participante AC276)*

*“Estoy muy agradecida por que participar fue un regalo, en el que, aunque estábamos en una prueba de programa de formación fue muy rico, los talleristas que inspiraron, su semblante, su ser, su manejo y rigurosidad, sin tensión, un equilibrio perfecto, para entenderse uno mismo, valorar las situaciones, desarrollar la autorreflexión, que son valores impresionantes. Los psicólogos son más esquemáticos, por lo que considero que mejor trabajar desde esta perspectiva más íntima, personal, casi mística, como la vivida en los talleres desde lo teatral y dancístico.” (Participante DA022)*

Dentro de las valoraciones frente al tiempo y la frecuencia, se evidencia en que la mayoría de los participantes manifestaron que no fue suficiente, que fue muy corto y debería prolongarse la aplicación del programa; incluso algunos hablan de establecer niveles para satisfacer sus intereses y necesidades en el plano emocional:

*“Reconsiderar la posibilidad de trabajar estas competencias socioemocionales a nivel institucional porque, reitero nuevamente, es muy valioso el trabajo y el tiempo fue muy corto.” (Participante MC116)*

*“Un profundo agradecimiento por permitirme participar, me siento afortunada de haber hecho parte con quien lo dirigió y con los compañeros. Lástima la duración tan corta en el tiempo.” (Participante GM725)*

*“Me gustaría que continuará la formación, que quienes estuvimos tengamos una segunda etapa para que estos aprendizajes se evaluaran, se fortalecieran y se replicaran en el trabajo de la clase. Faltó tiempo.” (Participante AC276)*

Se puede afirmar que han sido altamente documentados y valorados la satisfacción, la aplicabilidad y el impacto que esta clase de programas de formación tiene en el autoconocimiento y en la toma de conciencia de la propia dimensión emocional (Repetto, 2007), lo que implica el mejoramiento en la percepción de las distintas competencias socioemocionales.

Este mejoramiento se evidenció en el transcurso del desarrollo del programa de formación socioemocional, con las técnicas teatrales y dancísticas aplicadas mediante acciones creativas, dinámicas de grupos, juegos, diálogos, en el que los participantes mostraron ser capaces de expresar emociones positivas y gestionar el bienestar subjetivo, a partir del diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas, asertividad e imaginación emotiva, que pueden ser replicadas con los estudiantes.

En este aspecto se debe enfatizar que la implementación de la propuesta del programa de formación socioemocional desarrollado bajo la perspectiva de la psicología transpersonal, en el que se plantea que en cada individuo hay un yo más profundo y auténtico, el cual se experimenta en los estados de conciencia trascendentes, evidenció el aumento en las competencias socioemocionales de los participantes, siendo el autoconocimiento la de mayor recurrencia y referenciación por parte de los maestros del grupo experimental en la entrevista conversacional final.

Durante la entrevista fueron evidentes algunos elementos que surgieron en la misma como expresión reiterativa de los participantes y que corresponden con elementos del marco teórico y que, por su recurrencia o por su énfasis discursivo en relación con la eficacia del programa, constituyen las categorías emergentes.

Surgen como categorías emergentes algunos elementos que deben ser considerados en el diseño e implementación de un programa de formación socioemocional: prácticas docentes, emoción y bienestar personal, integralidad, prácticas corporales, espacio, tiempo, frecuencia, cambio de rutinas, ambiente de camaradería y complicidad.

Entre los elementos considerados aparece, en primer lugar, las prácticas docentes, como una posibilidad para facilitar la apropiación y motivación por el aprendizaje, promover ambientes educativos cálidos y seguros, generar confianza y el mejoramiento de las relaciones, con comentarios como los siguientes:

*“Todas las competencias socioemocionales trabajadas en los talleres tienen aplicación en las prácticas docentes, donde la heterogeneidad de los grupos nos implica ser capaces de lidiar con distintas situaciones, aumentando la capacidad para resolver los retos del aula.” (Participante CA048)*

*“En tanto lo que afecta a lo personal, beneficia y se refleja en lo laboral. Los temas trabajados tenían que ver con el ser personal pero también con el ser del maestro y nos puso a reflexionar sobre algunas cosas desde el propio ser y desde lo pedagógico, pues quienes los dirigieron, nos daban ideas o nos ponían a pensar en otros modos de hacer y pensar las cosas, lo que es muy provechoso en lo personal y laboral.” (Participante DA022)*

Un segundo aspecto relevante, se relaciona con la psicología positiva y algunos de sus elementos, que también se evidenciaron en las percepciones de los maestros, en términos de las teorías y corrientes que centran la atención en la emoción y en el bienestar de las personas, y en las que se incluye la necesidad que cada persona tiene de sentirse bien consigo mismo, de experimentar emociones y de crecer emocionalmente (Bisquerra, 2000). Esta afirmación se hace realidad cuando los maestros expresan:

*“Al llegar al taller nos olvidábamos totalmente de las tensiones y situaciones problemáticas, porque encontramos un espacio donde se incentivaban las emociones positivas, desde las danzas y todo lo que se hizo, sintiéndome bien consigo misma.” (Participante OG461)*

Igualmente fue importante el aporte desde el cambio de rutinas que plantean los maestros al participar en el plan de formación:

*“Cada uno de los talleres aportó y generó en mí muchas emociones positivas, e hicieron que disfrutara mucho esos espacios. Además, me sirvieron para olvidar momentos de mucho trabajo y estrés laboral por los que estaba pasando, y dedicar un tiempo exclusivamente para mí fue muy muy grato. Además generó cambios positivos en mi vida personal y profesional.” (Participante CV580)*

El programa de formación socioemocional tiene como característica que toca al sujeto maestro en todos sus planos y dimensiones, por lo que se produce una transformación real que puede reconocerse en sus acciones, su voz, sus actitudes y su corporalidad, elementos que son fundamentos de la psicología transpersonal (Ferrer, 2003) que plantea que cuando esto se logra se está más allá del ego, porque se rompe la dualidad mente-cuerpo y se logra una integralidad, ya

que las acciones son resultado y reflejo de lo que se piensa y de lo que se siente, desde el ser del maestro. Al respecto algunos maestros manifiestan:

*“Mi satisfacción más grande está en poder reivindicar el ser que uno habita, entrar a aceptar que algo nos ha transformado y ya no somos los mismos, gracias a tantas preguntas, al asombro personal, a las incertidumbres y a devolverse en las frustraciones que se potenciaron, permitiendo encontrar posibilidades desde lo pedagógico que rebasan los límites del aula de clase.” (Participante GC338)*

*El aprendizaje más grande es poder ser consciente desde mis dificultades y mis miedos, y resolver esas situaciones que me han venido estancando desde lo emocional, esto desde un plano más personal. Vencer miedos que siempre Tuve muy arraigados: a hablar, a participar, a hacer el ridículo, a que se burlaran de mí, a manejar carro... pero con la formación que íbamos teniendo, desde el cuerpo y el teatro, me sirvieron para tomar conciencia de mis posibilidades... y ya manejo, mi carro y mi vida!.” (Participante DJ571)*

*“A veces nos ponemos máscaras proyectando lo que no somos, y que a través de estas máscaras ocultamos los miedos o debilidades que tenemos. Reafirme que a través de ejercicios con el cuerpo podemos soltar nuestro ser interior. Entendí que tenemos diferentes ritmos; que cada uno de nosotros tiene un sello muy íntimo que relata una historia, que cuenta nuestra vida, una génesis que habita principalmente en el ser emocional.” (Participante NG989)*

*“Considero que mejor trabajar desde una perspectiva más íntima, personal, casi mística, como la vivida en los talleres desde lo teatral y dancístico.” (Participante DA022)*

En torno a la creación de un ambiente de camaradería y complicidad, fue notoria la cohesión del grupo durante los talleres, en los que se profundizó en algunas habilidades sociales, incorporando actividades de autoconfianza y de intercambio de emociones, en las que pusieran en práctica su capacidad de empatía y se favoreciera el encuentro interpersonal y la mejora de las relaciones del grupo a través de las distintas actividades, como se puede evidenciar:

*“El gran acierto de la propuesta es esa posibilidad de desarrollar las competencias socioemocionales desde el propio ser, desde la propia expresión, lo que puede ser el motor para atravesar cualquier currículo a nivel institucional y dinamizar la pedagogía. Resalto la complicidad y camaradería que se dio entre todos los participantes, por lo cual uno se sentía demasiado suelto y en confianza para manifestar sus emociones.” (Participante GC338)*

En términos generales, el programa de formación socioemocional fue valorado positivamente, de acuerdo al alto número de referencia al mismo, y los maestros manifestaron su agradecimiento por el proceso realizado, exponiendo diversos criterios para que se continúen este tipo de proyectos, destacando comentarios como los siguientes:

*“El gran acierto de la propuesta es esa posibilidad de desarrollar las competencias socioemocionales desde el propio ser, desde la propia expresión, lo que puede ser el motor para atravesar cualquier currículo a nivel institucional y dinamizar la pedagogía.” (Participante GC338)*

*“La riqueza y potencia del taller está en el interés de trabajar con ese maestro emocional desde la vivencia, no sólo desde la teoría, logrando cerrar esa brecha que se instaura desde lo generacional. Esta experiencia me permitió asumir una “pedagogía de la vida”, como espacios no sólo del discurso y la intelectualidad, sino desde la vivencia de herramientas que alumbren la enseñanza en el día a día.” (Participante GC338)*

Un elemento emergente de alta valoración por los participantes tiene que ver con la respuesta desde lo corporal y lo expresivo a las emociones que se vivenciaron durante los talleres, que posibilitó evidenciar como estas afectan, no solo el estado del cuerpo, sino también los pensamientos. Tanto las reacciones fisiológicas, como las expresiones corporales observables (expresiones faciales de los estados emocionales, el tono y volumen de voz, los movimientos del cuerpo, la sonrisa, el llanto) permitieron corroborar la tesis del enfoque transpersonal (Ferrer, 2003) en cuanto a que desde el trabajo corporal se logra una integralidad, rompiendo la dualidad mente-cuerpo, en tanto las acciones son resultado y reflejo de lo que se piensa y de lo que se siente, como lo expresan posteriormente a la intervención, algunos maestros participantes:

*“Muchas transformaciones, pues además de la pausa que el espacio del taller te brinda, invitan a pensar, a hacer más conscientes las cosas, pero sin tensión, sin carretas largas, sino a través de los ejercicios, de las propuestas de lo que sucedía en el taller, uno iba descubriendo cosas. Particularmente con el movimiento del cuerpo, sabiendo que soy bien tiesa y me limito mucho corporalmente, descubrir que me encanta y sentirme relajada, como en el taller de biodanza, desinhibida, sin pensar en lo que piensen los otros.” (Participante DA022)*

*“Me encantó que todas las actividades estuvieron relacionadas con la expresión, el manejo y el control corporal, favoreciendo el conocimiento de mi misma y aumentando la motivación frente a todas las situaciones diarias.” (Participante GM725)*

*“Ahora soy más consciente de la importancia y relevancia del lenguaje no verbal para consigo mismo en la interacción con los demás; en como la postura, un gesto, una mirada amiga, un apretón de manos, una palmada en el hombro, un abrazo, pueden hacer la diferencia, de manera positiva en la acción y la reacción.”*  
(Participante MY691)

Para finalizar los resultados desde aquellos elementos emergentes durante el plan de formación, es necesario hacer énfasis en el tiempo, el espacio y la frecuencia de los talleres. Al respecto, un alto número de participantes hizo referencia a ello, como esta apreciación:

*“Que sea más tiempo, tener a lo largo de la vida profesional en servicio, muchos encuentros como los vividos, que permiten abrir el abanico de posibilidades para transformar las realidades personales y de los estudiantes. Talleres de más tiempo, con una línea, como la lúdica, la danza, la expresión, que ayudan a alivianar la carga laboral y posibilita llegar al aula con mayor satisfacción y flexibilidad. Debería ser parte obligatoria en las facultades de educación, en quienes inician y desde las instituciones a quienes están en servicio, para hacer más ameno el encuentro con los estudiantes. Este tipo de talleres debe ser la posibilidad de que las escuelas creen interdisciplinidades que impulsen a los maestros a reconocer sus individualidades, tener su soberanía consigo mismo, comprender las diferencias con los otros, sin juzgarlos, cuando cada uno carga con sus propias miserias.”* (Participante GC338)

Desde una segunda perspectiva, anteriormente planteada, frente a cada una de las siete competencias socioemocionales que hicieron parte del programa de formación socioemocional y con el propósito de agrupar la información obtenida en la entrevista conversacional, esta se clasificó por preguntas, a partir de las cuales se establecen las categorías, de acuerdo a las competencias socioemocionales abordadas en el plan de formación y las que puedan emerger. Para dicha categorización, se codificaron las respuestas de los maestros a través del Atlas.ti, desde el cual se generó una lista de códigos-citas.

Una vez codificadas las respuestas de los maestros se procedió al análisis de resultados, con el propósito principal de evidenciar cuales fueron las competencias que los maestros lograron fortalecer mediante el programa de formación socioemocional, atendiendo a la similitud de conceptos y de recurrencia, de tal forma que se posibilitara verificar cada categoría o competencia con su respectivo número de referencias, como se presenta en la tabla 10.

**Tabla 10.**

*Número de referencias codificadas por categoría de competencias socioemocionales a partir de la entrevista conversacional agrupada en matriz de resultados cualitativos. Medellín, Colombia, 2019*

<b>Categoría/Competencia</b>	<b>Número de referencias</b>	<b>Porcentaje</b>
Autoconocimiento	19	23%
Relaciones con los demás	15	18%
Autorregulación	13	15%
Empatía	12	14%
Comunicación	11	13%
Automotivación	8	10%
Autoestima	6	7%
<b>Total referencias CSE</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Lista del códigos-citas del Atlas.ti

De acuerdo al número de referencias codificado por cada competencia socioemocional, se presenta el análisis pormenorizado de la proporción de información correspondiente a cada una de las siete competencias trabajadas, determinando en cuales de ellas tuvo mayores efectos el programa de formación socioemocional, de acuerdo a las respuestas de los profesores en la entrevista conversacional, y teniendo en cuenta que se desarrollaron con un enfoque integrado, con el sustento teórico de cada una de ellas planteado por Fernández Berrocal y Ruiz Aranda (2008).

Autoconocimiento. Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, Repetto (2007) considera que los programas de formación tienen un impacto en la toma de conciencia del propio mundo emocional, lo que implica el reconocimiento de emociones y sentimientos y la forma de expresión de los mismos.

Con respecto a las valoraciones ofrecidas por los maestros en la entrevista conversacional frente a la importancia de conocer las emociones propias, categoría que más se menciona en el instrumento con un 23%, se destacan como principales razones que, a partir de la identificación de

las emociones estas pueden ser reguladas y autogestionadas, lo que facilita orientar sus decisiones para resolver más efectivamente los problemas, encontrándose respuestas como:

*“Logros a nivel personal: el reevaluarte en cómo estaba y cómo estoy haciendo las cosas, frente al otro, frente a mi clase, frente mi relación con los demás. Repensarme como una gran oportunidad, porque aquí no hay oportunidades, es hacer, hacer, hacer...porque uno se la pasa haciendo cosas. El darte la oportunidad de pensar te cambia en la forma de hacer. También el impacto en mis relaciones personales, con mi familia, con mis hijos, el contacto, antes de actuar mal, pienso antes de actuar, brindar más amor, más afecto, reconocer mis dificultades porque tengo muchas, pero he logrado ser mejor persona.” (Participante AC276)*

En esta misma categoría del autoconocimiento, los maestros manifiestan la importancia de las técnicas utilizadas para conocer las propias emociones y las emociones de los demás, ya que a través de la autoobservación y de la interacción con los otros maestros participantes fue posible reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal, permitiendo por medio de dichas técnicas identificar sentimientos y emociones propias, ser capaz de usar un vocabulario emocional positivo y desarrollar una gestión personal y eficaz de las mismas.

En estas afirmaciones, se evidencia que los recursos de la danza y el teatro implementados, posibilitan la integración de aspectos trascendentales de la experiencia humana, pues a través del silencio interior consciente se pueden activar y magnificar los sentidos, para observar de forma más nítida y transparente la realidad que ocurre tanto alrededor como en el interior:

*“Particularmente con las actividades dancística y teatrales, donde pudimos reconocernos en nuestras distintas emociones, expresando la ira, el llanto, la felicidad, lo que nos permitió hacer conscientes esas emociones que las sentimos durante todos los días, muchas de ellas en un mismo día y ser conscientes de la postura personal frente a esas emociones fue muy importante.” (Participante NR902)*

**Autorregulación.** Para Repetto (2007) consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas; también se refiere a la potenciación de las emociones positivas y contempla la capacidad para tolerar la frustración y posponer la gratificación inmediata en pos de objetivos a lo largo plazo.

Las respuestas de los maestros en torno a los beneficios recibidos frente a la competencia de autorregulación emocional, que corresponden a 15% del total de referencias, se centran fundamentalmente en el manejo de situaciones, y la capacidad para actuar de forma más propositiva, adquiriendo seguridad para la toma de decisiones.

Destacan los maestros participantes las situaciones de control en las que se utilizaron algunas técnicas como el diálogo interno, control mental (relajación, meditación, respiración, visualización mental), lenguaje positivo, asertividad, imaginación emotiva, que les posibilita el ser capaz de autorregular las emociones en diferentes situaciones, afrontar situaciones de estrés, malestar o tensión y autogenerar emociones positivas, gestionando el bienestar subjetivo:

*“Definitivamente el respirar y pensar las cosas antes de reaccionar es muy importante. Yo soy muy impulsiva, no sólo en el aula, sino a nivel personal y familiar, y lo que pienso lo voy diciendo, a veces sin analizar. A partir de la formación emocional me he encontrado en situaciones en donde en vez de reaccionar, analizo mi discurso y me torno menos discursiva y más propositiva. Estoy pasando por una situación personal bien complicada y a diferencia de otras ocasiones, he reaccionado más calmada y menos emotiva, sin desconocer mi dolor tan profundo y mi frustración.” (Participante KM604)*

Autoestima. De acuerdo a los aportes de los maestros, es una de las competencias en las que menos se evidencia algún impacto representativo, ya que pocos la referencian en las entrevistas, con un 7%. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012) plantean la importancia de desarrollar la autoestima, en términos de posibilitar un mayor bienestar emocional y social, en tanto se tengan expectativas realistas sobre sí mismo, la capacidad de fluir y de adoptar una actitud positiva ante la vida.

Al respecto, algunos maestros destacan la práctica de ejercicios de reconocimiento de los propios valores y emociones que sienten se afianzaron, desde su propia realidad, y enfatizan en la importancia de ser conscientes de las propias fortalezas y debilidades, confiando en sus propias capacidades:

*“En cuanto a la aplicabilidad, en el taller de la silueta me costó mucho la conexión con el pasado, con mis propias heridas y emociones, amor, tristeza, alegría, sueños, me puso a recordar mi vida; y después del taller*

*se tradujo en una silueta mental que hago todos los días, para hacer conscientes mis emociones y reconocer mis propias capacidades.” (Participante NR902)*

*100% por 100% aplicables las actividades desarrolladas, tanto en lo personal como en la docencia. Finalmente hay que resaltar que el trabajo con el factor humano requiere tener afinados ciertos aspectos del ser, que trabajamos en la formación socioemocional: autoestima, automotivación, empatía, comunicación, etc. son aplicables en las aulas y en la vida personal y familiar. (Participante DF997)*

Automotivación. Una de las competencias de menor número de incidencia a nivel cualitativo, 10% según las respuestas de los maestros. Sin embargo, la automotivación es una de las competencias en las que se dio un incremento significativo a nivel estadístico.

Frente a la automotivación, que hace referencia a mantener una mentalidad positiva frente a las adversidades, como posibilidad de desarrollar actitudes encaminadas a la iniciativa, el optimismo, el compromiso y la persistencia, a pesar de los obstáculos y contratiempos, el programa fue altamente motivador para el grupo de participantes, teniendo en cuenta que al decidir participar voluntariamente, ya manifestaban una motivación por su crecimiento personal y una apertura para mejorar las competencias socioemocionales, que reafirma el planteamiento de Gadamer (1992) respecto a que la formación está centrada en el sujeto. Algunos docentes manifestaron:

*“Me encantó que todas las actividades estuvieron relacionadas con la expresión, el manejo y el control corporal, favoreciendo el conocimiento de mi misma y aumentando la motivación frente a todas las situaciones diarias.” (Participante GM725)*

*“También entiendo mejor ahora nuestra capacidad de automotivación y la posibilidad de proyectarla hacia los demás. Lo anterior me hace pensar en la importancia del lenguaje asertivo en el ambiente laboral; puede ser más fácil de asimilar un gesto amigable a uno de reproche, o un “puedes mejorar” a un “fallaste”. (Participante MY691)*

Igualmente se destaca por parte de los maestros la relación entre automotivación y emoción, siendo esta última el camino para la motivación, y que abre posibilidades hacia el desarrollo de la propia voluntad y la autonomía personal, la implicación y el logro de objetivos, el optimismo y la búsqueda de la autoeficacia en su desempeño profesional.

*En lo personal, me llenó de motivación para cumplir ciertas metas que no he logrado, acercarme y entender a las personas de mi entorno cercano y lejano, a ubicar a los que me rodean frente a lo que producen sus emociones en mí. Y en el campo pedagógico, es una posibilidad de crear ambientes agradables, donde a pesar de las diferencias de los estudiantes, se pueden gestionar las emociones y mejorar el aprendizaje. Para mí fue toda una confrontación y el empuje para hacer ciertos cambios en mis rutinas académicas.”*  
(Participante DV226)

Empatía. Es una de las competencias a las que le concedieron mayor importancia, con un porcentaje de referencia de 14%, manifestando entre las razones para ello la posibilidad de comprender a los demás, poder brindarles ayuda, mejorando las relaciones personales. De acuerdo con Repetto (2007) la empatía hace referencia a sentir desde dentro del otro, desde tendencias en su conceptualización: la primera implica la capacidad de la persona para poder adoptar el rol del otro, conociendo y prediciendo sus sentimientos, pensamientos y acciones; la otra, se centra en la capacidad de percibir los estados emocionales de los demás.

El incremento significativo en la competencia empatía puede explicarse por el incremento en la competencia autoconocimiento, ya que percibir las propias emociones y las de los otros, mejora definitivamente la empatía, además de la inclusión en la mayoría de los talleres de la escucha, comprensión y respuesta, llevando a los maestros a valorar la importancia de la misma para mejorar sus relaciones pedagógicas y humanas con los estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo. Se destacan estos comentarios:

*“Aprendí que la empatía es fundamental para relacionarnos, que a veces nos ponemos máscaras proyectando lo que no somos, y que a través de estas máscaras ocultamos los miedos o debilidades que tenemos. Reafirme que a través de ejercicios con el cuerpo podemos soltar nuestro ser interior. Entendí que tenemos diferentes ritmos; que cada uno de nosotros tiene un sello muy íntimo que relata una historia, que cuenta nuestra vida, una génesis que habita principalmente en el ser emocional.”* (Participante NG989)

Afirman los maestros la importancia de fomentar la empatía, para lo cual se utilizaron dinámicas para el reconocimiento del otro, identificar y comprender los pensamientos y sentimientos y adquirir destrezas para anticipar, reconocer y satisfacer necesidades de los demás.

*“Mi transformación en el ser y cosas nuevas por hacer, mi meta es trabajar muchísimo la empatía, pues me parece que es una de las competencias de la vida más importantes, y a pesar de que creo que la he manejado bien, también el taller me permitió ser y tener tips para ser más empática y ayudar a los demás.”*  
(Participante CV580)

Comunicación. Puede definirse como la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos (Goleman, 1996). Con un número medio de menciones, de 13%, los maestros manifiestan la importancia de ser competente, tanto en la comunicación verbal como no verbal, en múltiples situaciones para la resolución de conflictos y la toma de decisiones, siendo clave el desarrollo de estrategias de comunicación efectiva, tal como lo expresan en sus respuestas:

*“Ahora soy más consciente de la importancia y relevancia del lenguaje no verbal para consigo mismo en la interacción con los demás; en como la postura, un gesto, una mirada amiga, un apretón de manos, una palmada en el hombro, un abrazo, pueden hacer la diferencia, de manera positiva en la acción y la reacción... Lo anterior me hace pensar en la importancia del lenguaje asertivo en el ambiente laboral; puede ser más fácil de asimilar un gesto amigable a uno de reproche, o un “puedes mejorar” a un “fallaste”.*  
(Participante MY691)

Relaciones con los demás. Es la competencia en la que no ha habido un incremento estadísticamente significativo al comparar los resultados posttest de los grupos control y experimental. Al respecto, Repetto (2009) y Bisquerra (2009) manifiestan que las relaciones interpersonales son una herramienta para la vida cotidiana y el ser humano por naturaleza tiende a interactuar con otros., y tal vez se requiera más tiempo para mejorar esta competencia, que implica el trabajo en equipo y mayor conciencia de los participantes en el programa. También puede atribuirse a que es una competencia que está incluida en la cultura organizacional del CEFA, por tanto, puede no ser tan notoria la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a los puntajes asignados por los maestros.

Desde lo cualitativo, el grupo de maestros participantes evidencia que es fundamental establecer relaciones armónicas con los demás, con un número de referencias correspondiente a

18%, lo que posibilita fomentar la convivencia, las buenas relaciones y resolver las situaciones conflictivas no sólo en su vida profesional sino también personal:

*“El autoconocimiento y la autorregulación son claves en la resolución de las situaciones que enfrentamos en el aula constantemente. Y qué decir de la empatía, la comunicación y las relaciones con los demás, todos aspectos claves para crear ambientes óptimos de aprendizaje.” (Participante DV226)*

De acuerdo a las afirmaciones de los maestros, las técnicas teatrales y dancísticas posibilitan, desde el manejo de las emociones, las relaciones interpersonales, la escucha, la influencia y el liderazgo para promover la convivencia, la resolución de conflictos y mejorar el aprendizaje.

*“Todos los días estamos tomando decisiones, y poder manejar ciertas técnicas nos ayudan como docentes a manejar nuestras emociones y a incentivar en los estudiantes las buenas relaciones y la convivencia, elementos claves para un buen aprendizaje.” (Participante DF997)*

*“Sentir que vivo tras el asombro y poder tener un respiro al visibilizarse consigo mismo y abrir las posibilidades para el trabajo con los estudiantes. También poder desnudar nuestra alma en cada encuentro, para descubrir que todos somos diferentes y evidenciar el testimonio de lo que somos y hacemos.” (Participante GC338)*

Finalmente, a la luz de lo anterior, se pueden entonces afirmar que el programa de formación socioemocional que se implementó, efectivamente produjo efectos en las competencias socioemocionales, atendiendo a lo propuesto en el modelo de evaluación de Kirkpatrick (1999), quien considera que la efectividad del programa se evidencia en los cambios y reacciones de los maestros participantes al finalizar el proceso, específicamente cuando expresaron lo mucho que disfrutaron del programa, haciendo alusión a sentimientos y emociones positivas frente al mismo. De la misma manera, otro nivel para dar demostrar la efectividad del programa, tiene relación con los cambios en las actitudes, pues, de acuerdo con el mismo autor, una mejora en las actitudes de los participantes implica aprendizajes. En conclusión, tal y como lo demuestran los testimonios de los maestros participantes, se alcanzaron los objetivos del programa, se satisficieron las expectativas, igualmente, se obtuvieron aprendizajes en términos de los cambios en la actitud y en la motivación de los profesores que hicieron parte del grupo experimental.

## **5. Programa de Formación Socioemocional**

### **5.1 Presentación**

El programa de formación socioemocional de maestros se fundamentó desde el punto de vista teórico en la propuesta de Goleman (1996) sobre los modelos mixtos de la inteligencia emocional y en una serie de competencias intra e interpersonales que hacen referencia a los componentes de la Inteligencia Emocional, establecidos a partir de las aportaciones de Goleman (1996), Extremera y Fernández Berrocal (2004), validados por Bisquerra y Repetto (2009), y en los postulados de la psicología positiva de Seligman (2000) y la idea central de estudiar lo positivo de la experiencia humana, y de la psicología transpersonal de Maslow (1971) citado por Ferrer (2003), que fueron revisadas a lo largo del marco teórico del presente trabajo de investigación.

Al mismo tiempo, el programa se enmarcó en los principios de las experiencias cumbre y la autoactualización del enfoque transpersonal, planteados por los autores mencionados, que generalmente se originan en la percepción del arte, la música y la danza, y de todas aquellas expresiones artísticas en las que pueden hacerse evidentes elementos tan difícilmente evaluables como la pasión en la expresión, la conmoción de la experiencia y la vivencia de las emociones humanas, que trascienden las leyes físicas y los algoritmos.

El programa está diseñado con técnicas y actividades que buscan convertir el pensamiento negativo en positivo y en producir más emociones positivas en los maestros, trascendiendo los contenidos de tipo teórico conceptual planteados por Bisquerra (2000) para la formación emocional del profesorado, enfocándose en la vivencia de estrategias que, desde de la psicología transpersonal (Maslow, citado por Ferrer, 2003), se dirigen a potenciar las competencias socioemocionales como el autoconocimiento, la empatía, la autorregulación, la autoestima, la automotivación, la comunicación y las relaciones con los demás.

Al respecto, Extremera y Fernández Berrocal (2004) manifiestan que las emociones positivas alientan el aprendizaje y el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias, por

tanto, la promoción de competencias socioemocionales es un factor fundamental del ajuste emocional y el bienestar personal.

Considerando que una de las vías de acceso para una vida plena planteadas por Seligman (2000) son las emociones positivas, a partir de la propia experiencia, para promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones que aporten mayores beneficios y mejor equilibrio emocional, se desarrolló el plan de formación emocional a través de un trabajo experiencial, que parte del concepto general de la unidad, en el cual todos los planos de la persona: mente, cuerpo, emociones, espiritualidad, están unidos; es decir, están relacionados o vinculados en las acciones que se hacen. Se busca que, a través de la atención y la concentración, los maestros participantes puedan tener una conexión que les permita ser consecuentes en las acciones que realizan, tanto en lo personal como en lo profesional. Estas acciones pueden ser físicas o verbales, e implican el discurso, y en el desarrollo de esas acciones es que se hace posible construirse, transformarse, y también conocerse.

Otro aspecto importante en la experiencia es que, a partir de ello y de conocer-nos, se pudo generar una interacción con el otro, que en términos del teatro y la danza se denomina un “entre”, en el cual lo fundamental no es un “yo” ni un “tú”, sino el “nosotros”. Se trata de provocar acciones que nos “entre-tengan”, que mantengan una relación intersubjetiva y de interacción activa, desde acciones físicas y verbales que sean transformadoras; es decir, que impliquen en el otro una transformación y que, a su vez, transforman al ser individual. Estas acciones, implican el pensamiento, el imaginario, la palabra, la voz, el cuerpo y desde ese punto de vista es que se ganan acciones de certeza, seguridad, confianza, posibilitando mayor eficacia en la producción comunicativa y, por tanto, en las relaciones con los demás (Cañas, 1992).

Lo anteriormente expuesto, se relaciona con los conceptos que soportan la psicología transpersonal, en la medida en que son acciones de tipo experiencial, que producen una transformación que se materializa en las personas y puede reconocerse en sus acciones: en la manera de moverse, en la certeza con que se asumen las acciones verbales, la claridad de hablar, la fuerza de la voz, la energía del cuerpo, el ritmo y el movimiento con los que se ejecutan las

acciones, produciendo un nivel mayor de desinhibición al trabajar esa unidad de todas las dimensiones o planos que conforman la persona.

De esta manera, la mejor forma de reconocer los resultados, fue poder observar la transformación real, física, y el nivel de tranquilidad y seguridad que mostraron los maestros participantes, ejerciendo un mayor control sobre la producción del pensamiento, siendo más asertivos y adecuados en la selección de las palabras o del discurso que se expresa externamente. Lo que se busca es hacer más eficaz la comunicación y poder producir aspectos comunicativos pertinentes y adecuados a la circunstancia o a la intención que se tenga en los escenarios de comunicación en que se desenvuelva el maestro: una conversación, una clase, una actividad lúdica, cultural o teatral, una danza, entre otros espacios de interacción (Cañas, 2009).

Por otra parte, el trabajo del movimiento permitió que la acción física se convirtiera en una expresión, en la que se materializaron las ideas en el espacio y trascendieron el plano temporal e individual del pensamiento; al materializarse el pensamiento o las ideas en dicho espacio, estas se convierten en códigos o signos que pueden ser leídos por el otro, y de esa manera se construye un nivel de subjetividad.

Finalmente, puede afirmarse que el ser es proyección de la información y del pensamiento, y en la medida en que se es proyección de lo que se piensa, se puede incidir en sí mismo y convertirse en el propio objeto de estudio, en autoconocimiento, pudiendo transformarse lo que es adecuado transformar. De esta forma, y al ser un auto-explorador, se trabajó sobre las preguntas más que sobre las respuestas, y de esa forma fue posible valorar el proceso, más que el resultado. Siguiendo los planteamientos de Álvarez González (2001), para el diseño del programa de formación socioemocional se tuvieron en cuenta algunos elementos que favorecieron el desarrollo del mismo:

1. Análisis del contexto: se revisaron las características de una institución educativa oficial, en este caso la Institución Educativa CEFA, los medios con que se cuenta en el mismo, la disposición e implicación de los maestros con el plan de formación; el formato del programa; el apoyo de la parte directiva para la organización de horarios y la idoneidad de los responsables para

impartir el plan de formación, en las que se incluyeron, además del investigador, algunos profesionales invitados y el apoyo de aportes teóricos para el desarrollo de las sesiones.

2. Identificación de las competencias socioemocionales de los maestros, a través de la recolección de información en cuestionarios pre y postests, para establecer los objetivos y el perfil de los destinatarios del programa, teniendo presentes las características y competencias de los maestros.

3. Diseño del plan de formación socioemocional en el que se siguieron una serie de pasos para su programación, tales como: la fundamentación teórica del programa a desarrollar; la formulación de objetivos en términos de competencias; los contenidos a desarrollar; la elección y preparación de actividades; la metodología a seguir; la temporalización, los recursos necesarios y los criterios de evaluación al finalizar el programa. En este paso, y para programar los encuentros, se tuvieron en cuenta las propuestas de los participantes del grupo experimental, quienes presentaron sugerencias respecto a las condiciones de tiempo, horarios y lugares, lo que facilitó que se sintieran más disponibles, desinhibidos y cómodos.

4. Ejecución del programa con la participación de 17 docentes de la media técnica en el CEFA, que conformaron el grupo experimental. El plan de formación emocional de maestros del CEFA, constó de 12 sesiones de dos horas semanales, para un total de 24 horas de formación. Su aplicación se realizó en tres meses, y estuvo dirigida por el investigador, además de la participación de educadores y psicólogos invitados expertos en el tema, de modo colaborativo. Se siguieron los criterios de evaluación establecidos para cada uno de los talleres, a través de las observaciones del investigador.

5. Evaluación del programa conforme a los objetivos y competencias determinados en su diseño, buscando que fuera continua a lo largo del proceso del programa, a través de herramientas como la observación y la autopercepción, que permitió la evidencia en la aplicación y obtención de elementos de comparación respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes que los maestros iban adquiriendo y reflejaron en los encuentros de formación.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir, se buscó asegurar la validez del instrumento y un elevado coeficiente de fiabilidad, adaptando la propuesta de Pérez Juste, quien presenta como un instrumento válido de carácter cualitativo la matriz de resultados, que mediante la entrevista conversacional al final de la participación en el programa de formación socioemocional, permitió evaluar los efectos del mismo en las competencias socioemocionales de los participantes, valorando sus propias experiencias, vivencias y transformaciones, desde cuatro factores: satisfacción con el programa de formación socioemocional, aplicabilidad de la formación en el aula, impacto en términos de aprendizajes obtenidos a nivel personal y profesional e implementación (recomendaciones y observaciones).

## **5.2 Objetivos del programa de formación socioemocional**

### 1. Objetivo general

Potenciar las competencias socioemocionales de los maestros, favoreciendo el bienestar personal y el equilibrio emocional.

### 2. Objetivos específicos

- Reconocer las propias emociones, ampliando el conocimiento de sí mismo y el desarrollo de actitudes de aceptación y valoración personal.

- Regular los estados de ánimo y las actitudes, mejorando la expresión y gestión de las emociones propias, en distintas situaciones de la vida personal y profesional.

- Desarrollar la capacidad para la percepción y reconocimiento de las emociones y los sentimientos de los demás para mejorar las relaciones interpersonales.

- Ser consciente de la importancia de practicar el lenguaje de los sentimientos positivos, potenciando la automotivación y la empatía.

- Desarrollar la empatía y la asertividad para relacionarse y comunicarse de forma efectiva y adecuada con los demás.

- Evaluar el programa de formación socioemocional para identificar las fortalezas y debilidades para así mejorarlo.

### 5.3 Metodología

El proceso formativo fue eminentemente de tipo práctico, experiencial y de participación activa, referente básico para que la intervención tuviera éxito (Merchán y González Hermosell, 2012), y cuyas actividades se trabajaron a partir de la experiencia del maestro participante en actividades que favorecieran la promoción de las competencias socioemocionales. Durante las sesiones se trabajó de tres maneras: individual, en equipo y en plenaria, con actividades basadas en dinámicas de grupo, prácticas teatrales y dancísticas, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc. Es importante resaltar que al finalizar algunas sesiones se motivó el trabajo individual para el siguiente encuentro, con ejercicios autorreflexivos para que los participantes interiorizaran los conceptos trabajados en el programa.

Las sesiones se estructuraron desde un enfoque integrado, que facilitó la decisión por parte de los responsables de la formación el decidir el orden de las mismas, atendiendo a las necesidades, intereses y motivaciones de los participantes, así como a las características del contexto en el que fue aplicado el programa formativo, e integrando las siete competencias socioemocionales: autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación, relaciones con los demás, autoestima y automotivación. Se tuvo en cuenta que en una misma actividad se trabajan diversas competencias y que algunas actividades pueden servir con la misma finalidad, enfatizando en cada sesión en alguna de ellas, y se organiza en cinco momentos, siguiendo la propuesta de Vivas (2004):

1. Círculo de bienvenida emocional. Tiene como objetivo crear el clima ideal, la disposición personal y colectiva adecuada para el trabajo posterior, permitiendo romper el hielo al inicio del taller y superar el bloqueo y las inhibiciones que se producen al comenzar una nueva actividad, como estímulo necesario para poner en marcha sus mecanismos y facultades expresivas. Ubicados en círculo, los participantes en forma espontánea y voluntaria, presentan su estado emocional inicial desde la pregunta: ¿Cómo llego hoy al taller? Y se presenta la agenda del mismo.

2. Ejercicio de motivación y sensibilización. Acercamiento a las competencias socioemocionales a desarrollar en el taller. Se trata de estimular las habilidades sensoriales de los

cinco sentidos, eliminando las tensiones y creando un ambiente propicio a la creatividad, con técnicas de respiración y relajación mental y corporal.

3. Vivencia de actividades y estrategias para la educación emocional, desde el enfoque integrador de las competencias socioemocionales y mediante formas dancísticas o teatrales, que posibilitan la adquisición de destrezas expresivas con el cuerpo de manera creativa y comunicativa.

4. Espacio para la autorreflexión. Se dedican los 10 últimos minutos del taller para que el maestro, de forma individual, realice una reflexión personal en torno a las experiencias que están viviendo en el proceso formativo, sus intereses, opiniones o aquellos aspectos que deseen destacar, la cual puede compartir en el cierre de la sesión.

5. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller. En este espacio también se presentan los ejercicios que requieren del trabajo individual para el próximo encuentro.

#### **5.4 Evaluación del programa de formación socioemocional**

Toda intervención en educación emocional, como cualquier acción orientadora, precisa de la evaluación para optimizarse y constatar sus resultados. Sin embargo, y teniendo en cuenta que las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir, hay que procurar asegurar la validez del instrumento y un elevado coeficiente de fiabilidad.

Por lo anterior, se utilizó una adaptación del modelo de investigación evaluativa aplicada planteado por Pérez Juste (2006) presentado y revisado en el análisis de datos cualitativos, utilizando la técnica de la entrevista conversacional, evaluando cuatro componentes de medición establecidos por el autor y frente a las siete competencias socioemocionales que hicieron parte del programa de formación socioemocional.

## 5.5 Talleres de formación socioemocional

Los talleres que conformaron el plan de formación fueron adaptados de diversas fuentes bibliográficas, además de la experiencia de los expertos que fueron invitados a participar como facilitadores de los mismos: un maestro de teatro, una maestra de danza, dos profesionales en psicología, con quienes se compartió previamente el propósito de los mismos, teniendo en cuenta la importancia de la integración de varias competencias socioemocionales en un solo taller.

Cada taller se presenta con un nombre o título, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos y criterios de evaluación, para verificar el cumplimiento de los propósitos planteados en cada uno de ellos. Al finalizar cada sesión, se motivó para el siguiente taller, resaltando la importancia de asistir siempre con ropa cómoda y de no tener ningún compromiso que pudiese interrumpir su permanencia en el mismo, ya que cada sesión tuvo una duración de dos horas, con una frecuencia semanal.

Igualmente se determinó cumplir algunos acuerdos planteados por todos los participantes al inicio del programa, basados en el respeto, la escucha activa, el orden en pedir la palabra y la importancia de hacer de la experiencia una oportunidad de conciencia y auto transformación personal. Se presenta a continuación, en la tabla 11, un panorama general de los talleres realizados durante el programa de formación socioemocional, y cuya información puede ampliarse en forma específica en el Anexo 3.

**Tabla 11.**  
*Talleres de formación socioemocional implementados con los maestros*

<b>Taller N°</b>	<b>Título del taller</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Temporalización</b>
1	Apertura Emocional	Autoconocimiento - Conexión mente-cuerpo-emociones - Técnica de Kundalini	120 minutos. Realizado en: Abril 18 de 2019
2	Roles sociales y danza emocional	Autoconocimiento – Autorregulación Comunicación – Empatía - Rótulos sociales – Técnica dancística creativa	120 minutos. Realizado en: Abril 22 de 2019
3	Actos de habla y Brújula emocional	Comunicación – Empatía – Relaciones con los demás – Autoconocimiento Brújula emocional	120 minutos. Realizado en: Abril 29 de 2019
4	Danza y color emocional	Autoconocimiento - Comunicación – Relaciones con los demás - Psicología del color.	120 minutos. Realizado en: Mayo 6 de 2019
5	Emociones vitales y salud	Autoconocimiento – Automotivación – Comunicación	120 minutos. Realizado en: Mayo 13 de 2019
6	Máscaras	Autoconocimiento – Autorregulación - Comunicación - Autoestima Desinhibición a través de la máscara teatral.	120 minutos. Realizado en: Mayo 20 de 2019
7	Comunicación corporal	Autoestima – Autorregulación – Comunicación - Relaciones con los demás	120 minutos. Realizado en: Mayo 27 de 2019
8	Vuelo emocional	Autoestima - Automotivación – Comunicación – Relaciones con los demás - Características positivas. Feed back positivo. Intercambio de cumplidos	120 minutos. Realizado en: Junio 4 de 2019

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 11.**  
**Continuación**  
*Talleres de formación emocional para maestros*

<b>Taller N°</b>	<b>Título del taller</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Temporalización</b>
9	Mapa de relaciones humanas	Autorregulación – Automotivación - Relaciones con los demás – Empatía	120 minutos. Realizado en: Junio 11 de 2019
10	Biodanza	Autoconocimiento – Autoestima – Comunicación - Relaciones con los demás	120 minutos. Realizado en: Julio 15 de 2019
11	Comunicación y relaciones vitales	Autoconocimiento – Autorregulación – Comunicación – Empatía – Automotivación	120 minutos. Realizado en: Julio 22 de 2019
12	Banquete emocional	Autoestima – Automotivación – Comunicación - Relaciones con los demás	180 minutos. Realizado en: Julio 29 de 2019

**Fuente:** Elaboración propia

## Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones

Los resultados obtenidos a lo largo de la investigación presentada, en el que se abordaron los efectos de un programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros, en una institución educativa oficial, en la que se diseñó, implementó y evaluó un programa para maestros, enmarcado en un diseño de método mixto, muestran que el programa ha tenido efectos positivos en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los maestros tratados con el mismo.

Luego de la triangulación de los métodos cuali-cuanti e interpretación teórica de los resultados, se concluye que el programa de formación socioemocional ha tenido efectos en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los maestros, lo que contribuye a su bienestar, a su desarrollo humano y profesional, y les brinda herramientas para afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional docente, ya que facilitan la gestión apropiada de sus emociones, el manejo de situaciones y conductas que generan tensión en las relaciones interpersonales e interacciones en el aula, además de ser un paso previo y fundamental para incidir en posibles transformaciones en el desarrollo emocional de los estudiantes, como posibilidad para mejorar el ambiente escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Acorde con lo expuesto, este mejoramiento pudo constatar, además de los resultados cuantitativos, en el transcurso del desarrollo del programa de formación socioemocional, el cual se diseñó basado en diversas técnicas teatrales y dancísticas aplicadas mediante acciones creativas, dinámicas de grupos, juegos, reflexiones y diálogos, pues los participantes demostraron ser capaces de expresar emociones positivas y gestionar el bienestar subjetivo, a partir del diálogo interno, atención, concentración, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas, asertividad e imaginación emotiva, acciones que se evidenciaron durante los talleres en las relaciones consigo mismo, la conciencia corporal, las actitudes de escucha y atención, las interacciones entre pares, las revisiones y autorreflexión de su propia práctica y actitudes que asumen en la misma y las posibles formas de transformación, la pregunta

frente al hacer del maestro y su práctica, la valoración de este tipo de experiencias para incorporar en las prácticas educativa y, especialmente la inquietud acerca de su bienestar físico y mental, todas ellas expresiones que emanan de las experiencias que se vivenciaron en los talleres a nivel de las emociones.

En la búsqueda de investigaciones sobre el tema, se evidenció que, si bien es notorio el incremento de estudios referidos al desarrollo de las competencias socioemocionales, la mayoría están dirigidas a los estudiantes, relevando a un segundo plano la formación emocional de los maestros. Además, las que se pudieron rastrear, por regla general, tienen un enfoque de formación más cognitivo que formativo, quedando reducida dicha formación a materiales y estrategias para el desarrollo emocional de los educandos, dejando de lado la promoción de las propias competencias emocionales de los maestros.

A nivel metodológico, al utilizar un diseño de investigación mixto se amplían las posibilidades de análisis del objeto de estudio y, en el caso particular de esta investigación, permitió corroborar que se cumplió con los criterios éticos, generó incertidumbre y nuevos desafíos teóricos, frente a los hallazgos y las afirmaciones de los supuestos iniciales. Este proceso permitió al investigador, revisar con mayor detenimiento el rol como investigador, el marco conceptual y ampliar el panorama respecto al proceso investigativo, para comprender el carácter flexible y dinámico propio de la investigación.

Frente a la consecución de los objetivos de la investigación, se valoran los logros alcanzados en un alto grado, que además de evidenciar que el programa de formación socioemocional tuvo efectos en las competencias socioemocionales de los maestros, respondió a cada uno de los objetivos planteados.

En cuanto a determinar las competencias socioemocionales de los maestros de una institución educativa oficial, antes y después de su participación en un programa de formación socioemocional, se evidencia la necesidad de incorporar el aspecto emocional en el ámbito educativo, lo cual responde, a un cambio de perspectiva que trasciende lo disciplinar y lo

pedagógico. Por tanto, se requiere una formación de los maestros, y de todos los actores involucrados en el proceso educativo, en competencias socioemocionales.

En cuanto a describir el impacto, satisfacción, aplicabilidad e implementación del programa de formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales, a partir de su diseño y en el que se aborda lo emocional como un asunto subjetivo, que emana desde el interior del sujeto intervenido y cuyos cambios solo pueden ser posibles cuando operan en términos de lo transpersonal, es una condición necesaria el uso de técnicas que, a partir de la experiencia personal, permitan a los participantes ser más conscientes de la influencia de las emociones en la adopción de ciertos comportamientos o actitudes, y cuyo reconocimiento, ayuden a promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones y le aporten al maestro mayores beneficios y mejor equilibrio emocional, en su satisfacción personal y profesional.

Como resultado, y al comparar las competencias socioemocionales de los maestros según su participación en el programa de formación socioemocional, se evidenció que el grupo experimental tuvo un aumento promedio mayor que el grupo control en seis de las siete categorías, y se duplicaron los puntajes: autoconocimiento, autorregulación, comunicación, empatía, autoestima y automotivación, lo cual indica que los que fueron tratados con el programa aumentaron sus puntajes en el posttest, además de la toma de conciencia de la propia dimensión emocional por parte de los participantes en el mismo, lo que implica el mejoramiento de la percepción en las distintas competencias socioemocionales de los maestros.

Luego de participar en el programa de formación socioemocional, se pudo develar desde los resultados de los participantes y las voces de los maestros, que las competencias socioemocionales se pueden mejorar a través de experiencias de formación socioemocional docente apropiadas, incluso en periodos breves de tiempo (Pérez-González, 2012), favoreciendo el bienestar personal, las relaciones interpersonales, el autoconocimiento, la autoeficacia personal y el bienestar psicológico, contribuyendo a su desarrollo humano y profesional, pues manifiestan que el dominio de estas competencias les ayudará a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional docente y contribuirá a modificar los

factores individuales, internos o externos, del factor emocional, una necesidad sentida en el ámbito de la educación pública.

Adicionalmente, un aporte importante está en incluir en las prácticas docentes la actividades que impliquen el cuerpo y el movimiento desde la integralidad, en tanto que a través de las respuestas desde lo corporal y lo expresivo se beneficia también el pensamiento, pues las reacciones fisiológicas y las expresiones corporales observables (expresiones faciales de los estados emocionales, el tono y volumen de voz, los movimientos del cuerpo, la sonrisa, el llanto), son resultado y reflejo de lo que se piensa y de lo que se siente, como lo plantea una de las tesis del enfoque transpersonal en cuanto a que desde el trabajo corporal se logra una integralidad, rompiendo la dualidad mente-cuerpo, y que además podrían evidenciarse estados emocionales que sea necesario atender.

Uno de los mayores limitantes del estudio fue el factor tiempo, razón por la cual se considera fundamental gestionar e implementar a través de redes de colaboración interinstitucional, otros proyectos de intervención para atender el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación oficial, como una política de formación, tanto en el nivel inicial, avanzado o en servicio de los maestros.

Otra limitante fue la dificultad metodológica para comprobar en el aula de cada uno de los participantes el nivel de competencia socioemocional previo y tras finalizar el programa de formación socioemocional, para el momento cualitativo.

Un aporte importante de la investigación, desde el punto de vista metodológico, es que teniendo en cuenta que evaluar es más que medir y que, dada la naturaleza del problema de investigación, se atendió la recomendación de adoptar un diseño mixto en la investigación, esto permitió la riqueza interpretativa planteada por Hernández Sampieri et al. (2014) para determinar que la duración de un programa de formación socioemocional debe ser más extenso, lo cual no habría sido posible con uno solo de los métodos en cuanto, por un lado, evidenció resultados no significativos estadísticamente, a pesar de que hubo cambios muy amplios en las competencias socioemocionales trabajadas; y por el otro, se evidenciaron cambios en su manejo emocional,

solicitando que se continúe, se amplíe la formación en duración y frecuencia, e incluso, se programen distintos niveles en el programa emocional.

En este sentido, debe considerarse lo planteado por Repetto (2007), quien afirma que desarrollar habilidades y competencias requiere un mayor tiempo e inicialmente apunta al autoconocimiento, lo que a juzgar por los resultados cualitativos expuestos, se ha logrado efectivamente, como lo expresado por los maestros participantes en la evaluación final en cuanto a la satisfacción, aplicabilidad e impacto del programa, y que fue recurrente en los resultados cualitativos.

Esto implica que como mejoras al programa de formación socioemocional se haga una mayor profundización de los contenidos, de las experiencias y vivencias de los talleres, siguiendo con las mismas técnicas y una metodología activa, participativa y experiencial, y considerando siempre que la participación voluntaria de quien va a formarse tiene un carácter muy importante, pues como se evidenció en los resultados y en concordancia con la teoría, formarse es también una decisión, por lo que un programa de formación puede o no funcionar diferente en cada sujeto maestro.

Otro aspecto a considerar como mejora es que en el diseño del programa de formación socioemocional es necesario tener en cuenta que su diseño responda a las necesidades y expectativas de los docentes y, al mismo tiempo, que cumpla con los requisitos recomendados por el juicio de expertos. Para ello se recomienda realizar una prueba piloto del programa que sirva para fundamentar mejoras y se posibilite hacer los ajustes necesarios antes de su aplicación, como lo plantea el modelo de evaluación de programas de Pérez Juste (2002), cuya recomendación enfatiza en utilizar otros instrumentos complementarios que informen sobre el proceso de aplicación del programa, enriqueciendo la evaluación formativa, como los diarios de campo, diarios de seguimiento, matriz de observación, de modo que se pueda hacer seguimiento durante la implementación del programa y posterior al mismo.

Respecto a este último aspecto, es importante introducir una fase posterior a la aplicación, para verificar si el nivel de competencia emocional manifestado por los maestros tiene transferencia a

su práctica diaria, mostrando la efectividad del programa, al menos seis meses de su aplicación, configurándose una estrategia de seguimiento que permita recoger evidencias sobre la eficacia de la intervención tiempo después del tratamiento formativo, lo que permitirá verificar el efecto del programa después de la formación, es decir, el impacto y la transferencia de los contenidos trabajados en la práctica docente de los participantes y que puedan revisarse los efectos beneficiosos del programa no previstos inicialmente, e indicios del impacto del programa en otros aspectos o miembros del contexto.

Para finalizar, debe señalarse que esta línea de investigación de las competencias socioemocionales del maestro es relativamente reciente, por lo que es necesario seguir en la búsqueda de información, que como los resultados de este estudio, constituyan una nueva evidencia de que las competencias socioemocionales se pueden desarrollar mediante programas de formación emocional que trasciendan un criterio cognitivo (manejo de conceptos, teorías, reflexiones), sin contraponerse con la esencia misma de la formación emocional, en tanto el manejo emocional es un asunto subjetivo, que emana desde el interior del sujeto intervenido y cuyos cambios solo pueden ser posibles cuando operan en términos de lo transpersonal.

Para lograrlo, es necesario, realizar estudios con muestras más amplias, con programas de formación emocional experiencial que incluyan técnicas e instrumentos que puedan replicarse en otros contextos, y que pueden ser validados en otros espacios, con otros grupos y una intensidad mayor en el tiempo, de manera que puedan continuarse las investigaciones sobre el concepto y las ventajas que presenta su aplicación en el ámbito educativo. Queda así demostrada la gran potencia y aporte que hace esta propuesta al ámbito educativo.

Teniendo en cuenta que las competencias socioemocionales surgen de la inteligencia emocional, estas pueden mejorarse en los maestros a través de experiencias educativas apropiadas, como el programa de formación socioemocional implementado, siendo necesario ampliar el tiempo de formación, disponer de espacios adecuados que posibiliten, además del cambio de rutinas, la aplicación de las actividades en un ambiente de camaradería y complicidad, e incluir el período de observación posterior a la participación en el mismo, y de esta forma tener mayor evidencia de las transformaciones en dichas competencias.

Los alcances de este tipo de programas facilitan centrarse en la parte humana de cada maestro, contribuyendo al óptimo desarrollo de su crecimiento personal y profesional; por lo tanto, aparte de la ejecución de este tipo de propuestas grupales, se recomienda que se incluya el acompañamiento de expertos en el tema y disponer de asesoría psicológica para los participantes que lo requieran.

La utilización de instrumentos que aseguren la validez y confiabilidad en la medición y evaluación de las emociones y de la competencia socioemocional adquirida por el sujeto y de cada uno de sus componentes (fisiológico, comportamental y cognitivo), cuyo uso puede ser recomendable en este tipo de investigación, resulta complicada en la práctica habitual de los programas de intervención. Por tanto, y como uno de los retos de futuro en educación emocional, se recomienda seguir explorando diversos recursos y herramientas para la evaluación de programas de educación emocional, ya sean instrumentos estandarizados o de carácter cualitativo.

Se recomienda a los maestros prestar atención al fortalecimiento de sus competencias socioemocionales, ya que su papel es fundamental en la formación emocional de los estudiantes, y de esta manera, puedan incidir positivamente en el desarrollo personal y humano de los mismos, mejorando la interacciones y el clima del aula.

La responsabilidad del desarrollo socioafectivo y emocional de los estudiantes no puede recaer únicamente en los maestros, quienes en su mayoría no cuentan con herramientas para la educación emocional. Por ello se recomienda incluir, tanto en los procesos de formación docente, como en el currículo, actividades y estrategias pedagógicas que desarrollen contenidos emocionales, preferiblemente establecidos y reglados desde el sistema educativo colombiano.

Teniendo en cuenta que la familia es el modelo emocional básico y el primer espacio de socialización y educación emocional del estudiante, se recomienda que padres y maestros busquen complementarse en dicha tarea. Para lograrlo, se sugiere a los entes encargados de la educación oficial, gestionar e implementar iniciativas que faciliten la formación en competencias socioemocionales, en las que se incluyan las familias, los maestros, los directivos y los estudiantes, lo que incidirá en un mejor perfil emocional del estudiante, mejores ambientes de aprendizaje, una

convivencia sana y armónica y en el cumplimiento de los fines de la educación en el contexto colombiano.

## 7. Referencias

- Aiken, L. (2003) *Test Psicológicos y Evaluación (11va Edición)*. México: Prentice Hall.  
Recuperado de:  
[https://psicologiaunisonhermosillo.files.wordpress.com/2016/08/tests\\_psicologicos\\_y\\_evaluacion1.pdf](https://psicologiaunisonhermosillo.files.wordpress.com/2016/08/tests_psicologicos_y_evaluacion1.pdf)
- Álvarez Bolaños, E. (2017). *La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria*. (Tesis doctoral). Instituto Universitario Internacional de Toluca. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es>
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i, Inventario de Cociente Emocional Bar-On: una medida de la inteligencia emocional*. (Manual técnico). Toronto, Canadá: Sistemas Multisalud. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reps/v19/v19a07.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/las-competencias-emocionales.pdf>

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Bisquerra Alzina, R. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 38(1), 58-65. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2822
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la Expresión Dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas, J. (2009). *Taller de Juegos Teatrales*. Barcelona: Octaedro.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Índigo.
- Castro A. (2010). *Fundamentos de Psicología Positiva*. Paidós: Buenos Aires.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164. doi: 10.4067/S0718-45652011000200005
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71, ISSN 0717-196X. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Díaz, Y. & Yrigoyen, N. (2017). *Efectos del programa Crece sobre las Competencias Socioemocionales de los maestros de dos Centros Educativos “Fe Y Alegría” de Lima*. (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat. Recuperada de <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/111>

Domínguez Bolaños, R. E. & Ibarra Cruz, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96), ISSN: 1605-4806. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199551160035>

Extremera, N. y Durán, A. (2006). *Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios*. *Revista de Educación*, (342), 239-256. Recuperado de [www.revistaeducacion.mec.es/re342\\_12.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_12.html)

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (1), 97-116. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>

Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. En *Revista Educativa de Investigación Psicoeducativa Departamento de Psicología Básica, Universidad de Málaga, España*. ISSN. 1696-2095, 15 (6) 2008, 421-436. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>

Ferrer, J (2003). *Espiritualidad creativa: una visión participativa de lo transpersonal*. Barcelona: Kairós.

Flórez, I. y Fajardo, L. (2015). *Validación de un instrumento para la caracterización de la comunicación no verbal intencional de niños con habilidades diversas (sordoceguera y plurideficiencia)*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Iberoamericana.

Fragar, R. y Fadiman, J. (2013). Teorías de la personalidad. *Abraham Maslow y la psicología transpersonal*. Oxford: Alfaomega. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/teo-per/14.pdf>

Fundación PROANTIOQUIA. (2017). *Hacia una educación para el siglo XXI en Antioquia: seis líneas para la dinamización educativa regional en la educación básica y media*. Medellín. Recuperado de <http://www.proantioquia.org.co>

Fundación PROANTIOQUIA. (2018). *Estado de la educación en Antioquia*. Medellín. Recuperado de [https://www.proantioquia.org.co/wp-content/uploads/2019/01/2018\\_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf](https://www.proantioquia.org.co/wp-content/uploads/2019/01/2018_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf)

Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

Gallego Gil, D.J. y Gallego Alarcón, M. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid. Editorial PPC.

García, M. E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empezamos por los maestros*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/462818/TMEGJ.pdf>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, (37), 79-92. Recuperado de <http://www.alternativas.mx>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 a. ed.). México: D.F: McGraw-Hill /Interamericana editores, S.A.

Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.

Jiménez Narváez, M., Cividini, M., Mejía Aristizábal, L., Morales Perlaza, A. y Pérez Pino, M. (2018). *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/9416>

Kirkpatrick, D. L. (1999). Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles. Barcelona: Gestión 2000.

Lazarus, R. S., y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón*. Barcelona: Paidós.

López-González, L. y Oriol. X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, (28), 130-156. doi: 10.1080/11356405.2015.1120448

López Mera, S. F. (2015). Perfil de los maestros oficiales de Medellín, Colombia. *Equidad & Desarrollo* (23), 35-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5166576.pdf>

Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1), 63-86. doi: 10.5944/educXX1.15386

Maslow, A. H. (1971). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- Mercado Tobías, A., y Ramos Callejas, I. (2001). *Validación de un cuestionario para la medición de inteligencia emocional*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Recuperada de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/4056?show=ful>
- Merchán Romero, I. M., y González Hermosell, J. de D. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1), 51-68. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1427>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/85906:Ley-0115-de-Febrero-8-de-1994>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2012). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los maestros y directivos maestros regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002*. REcupeado de [https://www.mineduacion.gov.co/.../articulos-310888\\_archivo\\_pdf\\_fisica.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/.../articulos-310888_archivo_pdf_fisica.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022, Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montes, A., Ramos, D. y Casarrubia, J. (2018). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Revista Espacios*, 39(10), 21-33. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p21.pdf>.

Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf>

OCDE y UNESCO (2001). *Maestros para las escuelas del mañana. Análisis de los indicadores educativos mundiales*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/32914780.pdf>

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id)

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), x-xx. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>

Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001>

Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI, Revista De Educación*, 4, 43-76.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.

Repetto, E. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 92-112.

Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: La Muralla.

Repetto, E. y Pena, M. (2009). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), pp. 82-95. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>.

Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., & Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3382/338252055002/>

Secretaría de Educación de Medellín. (2018). *Resultados Ambiente Escolar*. Medellín: Subsecretaría de Calidad Educativa. Recuperado de <https://medellin.edu.co/analisis-del-sector-educativo/ambiente-escolar>

Seligman, M. (2000). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.

Tardif, M. (2011). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.

Torrecilla, E. M. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en resolución de conflictos para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/124060>

- Torrijos, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133257>
- Torrijos, P., Martín Izard, J., Torrecilla, E., y Hernández Ramos, J.P. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En M. C. Pérez Fuentes, y M. M. Molero Jurado (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de maestros en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, (5), 5-21. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vivas, M. (2004, octubre) Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. *Ponencia presentada en la I Jornada Universitaria sobre Competencias Socio-Profesionales de la titulación de Educación*, UNED, Madrid.
- Wilber, K. (1999). *Psicología Integral*. Barcelona: Kairós. Recuperado de <https://sender34.files.wordpress.com/2016/11/ken-wilber-psicologc3ada-integral.pdf>

## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario de Inteligencia Emocional

*Cuestionario adaptado del cuestionario de Inteligencia emocional (Mercado y Ramos, 2001) para la medición de competencias socioemocionales de los maestros en la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia CEFA. Medellín, Antioquia 2019.*

N°	ÍTEMS
1	Puedo mantener la calma cuando soy el blanco del enfado de otros
2	Tengo problemas de timidez
3	Me siento incómodo (a) cuando me critican
4	Me desconcentro fácilmente en la realización de una tarea
5	Me dejo influenciar por una conducta negativa realizada anteriormente por otra persona
6	Me cuesta hablar y dirigirme a personas que no conozco
7	Me dejo afectar por las bromas de los demás
8	Se me dificulta tranquilizarme rápidamente cuando estoy de mal genio
9	Evito los lugares públicos o concurridos
10	Postergo las actividades que había planeado iniciar
11	Se me dificulta iniciar una acción en el momento que lo quiera
12	Necesito del reconocimiento para lograr mis metas
13	Me demoro en establecer contacto con quienes me rodean
14	Hago amistades con facilidad
15	Me impaciento fácilmente
16	Tengo cuidado con las palabras con las que me dirijo a alguien y la forma en que digo las cosas
17	Me desanimo fácilmente
18	Soy incapaz de relajarme en una situación de presión
19	Me recompenso poco, aún, cuando alcanzo una meta difícil
20	Se me dificulta pedir ayuda a otra persona
21	Cuando una persona cambia su actitud conmigo, le pregunto cuál es la causa
22	Me cuesta trabajo hablar con personas que no comparten mis puntos de vista
23	Se me dificulta mostrar mis emociones
24	Cuando estoy triste, busco alguna actividad que me ayude a mejorar mi estado de ánimo
25	Tengo una mala comunicación con mis jefes
26	Puedo mediar conflictos con los demás
27	Dudo de las habilidades que poseo
28	Me considero una persona exitosa
29	Me recupero lentamente luego de un contratiempo

- 30 Sé decir que no, cuando es necesario
- 31 Pido una aclaración de lo que me dicen, en lugar de adivinar el significado
- 32 Me expreso con facilidad hacia los demás
- 33 Doy a entender lo que quiero o lo que siento sin rodeos
- 34 Reconozco cuando cometo un error
- 35 Puedo escuchar a personas negativas sin contagiarme de lo que me digan
- 36 Me dejo llevar por una situación aunque no esté de acuerdo con ella
- 37 Soy capaz de interpretar correctamente mis propias emociones
- 38 Me siento desalentado (a) conmigo mismo (a) y me pregunto si hay algo que valga la pena
- 39 Me concentro en las cualidades negativas de los demás
- 40 Me siento inseguro (a) de mis conocimientos
- 41 Prescindo con facilidad de los demás
- 42 Soy capaz de iniciar una acción en el momento que lo desee
- 43 Tengo una mala comunicación con mis estudiantes
- 44 Siento que soy atractivo (a)
- 45 Ayudo a un grupo a controlar sus emociones
- 46 Detecto incoherencias entre las emociones o sentimientos de los demás y sus conductas
- 47 Animo, alabo o felicito a los demás, sin que esto represente problema alguno
- 48 Soy capaz de trabajar de modo productivo cuando estoy de mal humor (enfadado)
- 49 Pienso que es lo que quiero antes de actuar
- 50 Contribuyo a que el trabajo sea estresante y aburrido
- 51 Creo que no puedo contribuir a cambiar el rumbo del país
- 52 Manejo las situaciones, aún, cuando empiezo a enojarme
- 53 Ante un problema no veo el lado positivo de la situación
- 54 Tengo el sentimiento de no poder hacer nada bien
- 55 Trato con respeto a los demás
- 56 Me doy cuenta cuando alguien me miente
- 57 Puedo aplazar un beneficio positivo a corto plazo para obtener uno mayor a largo plazo
- 58 Me siento inferior con respecto a los demás
- 59 Manejo un vocabulario incorrecto
- 60 Prefiero el trabajo en grupo al individual
- 61 Puedo realizar alguna actividad que me interese, aún, cuando me produzca miedo llevarla a cabo
- 62 Sé cuándo experimento sentimientos de amor y dicha
- 63 Hago saber a los demás cuando hacen algo positivo en su trabajo
- 64 Excluyo a alguien cuando es excluido por otras personas
- 65 Sé cuándo tengo que hablar y cuando no en una reunión

- 66 Soy original y creativo
- 67 Sé que puedo conseguir lo que me propongo
- 68 Trato de escuchar a quien me habla
- 69 Creo que soy físicamente agradable para los demás
- 70 Utilizo el “diálogo interior” para controlar mis emociones
- 71 Puedo ajustar mi comportamiento para satisfacer las exigencias de cualquier situación en la que me encuentre
- 72 Me gusta negociar para obtener algo que deseo
- 73 Me parece complicado llegar a un consenso con los demás
- 74 Me preocupo si a los demás les gusta estar conmigo
- 75 Siento que puedo hacer todo bien
- 76 Ante un problema sé que se puede hacer algo para resolverlo
- 77 Estoy consciente de quién soy
- 78 Identifico mis pensamientos negativos
- 79 Me gustan los desafíos sencillos
- 80 Ayudo a los demás a controlar sus emociones
- 81 Me intereso por los sentimientos de los demás
- 82 Soy capaz de hablar en público, aún, cuando siento un poco de vergüenza
- 83 Reconozco cuando alguien siente angustia
- 84 Estoy atento a los movimientos o gestos de los demás cuando se dirigen a mí
- 85 Soy competente en pocos trabajos
- 86 Trabajo duro y persistentemente para alcanzar una meta
- 87 En una situación competitiva en la cual estoy ganando o me desempeño mejor me siento mal por el otro
- 88 Puedo cambiar mi imagen cuando siento que la proyectada no está dando resultado
- 89 Sé que la gente me busca y me respeta
- 90 Termino lo que comienzo
- 91 Descuido mis propios movimientos o gestos cuando me dirijo a alguien
- 92 Me comporto acorde a la situación en una reunión social
- 93 Tengo una mala comunicación con mi familia
- 94 Acostumbro a fijarme objetivos
- 95 Puedo reconocer mi estado emocional cuando tengo que tomar una decisión importante
- 96 Explico mis críticas hacia los demás
- 97 Fomento la desconfianza de los demás hacia mí
- 98 Procuro que los demás se sientan bien conmigo
- 99 Hago cosas por otras personas, porque simpatizo con ellas
- 100 Hago cosas contrarias a mis principios
- 101 Me angustio cuando pienso en sentimientos negativos
- 102 Me considero una persona poco inteligente

- 103 Identifico mis cambios de humor
- 104 Cuando hablo con alguien le doy a entender que le estoy prestando atención (fruncir el ceño, asiento con la cabeza, etc.)
- 105 Cuando hago un comentario subrayo los puntos débiles de los demás
- 106 Siento que no valgo
- 107 Sé cuándo estoy a la defensiva
- 108 Expongo mi filosofía personal a los demás
- 109 Sugiero nuevas ideas que ayuden a los demás
- 110 Verifico que la otra persona entendió lo que le dije
- 111 Identifico mis pensamientos positivos
- 112 Pienso que mi futuro depende de mi esfuerzo
- 113 Puedo comportarme de manera espontánea y natural
- 114 Uso un tono apropiado cuando me dirijo a un grupo o a una persona
- 115 Verifico que entendí lo que la otra persona me dijo
- 116 Identifico mis cambios físicos ante un estímulo

---

**Fuente:** Adaptado del cuestionario de Inteligencia emocional (Mercado y Ramos, 2001)

## Anexo 2. Operacionalización de las Variables

<i>Nombre Componentes/ Categorías</i>	<i>Tipo de variable según su rol en la investigación</i>	<i>Valores (Calificación)</i>	<i>Tipo de variable según sus propiedades matemáticas</i>
Programa de formación socioemocional	Independiente	1. Grupo control 2. Grupo experimental	Categórica
Sexo	Interviniente	1. Masculino 2. Femenino	Categórica
Edad	Interviniente	22-55 años 56 o más años	Cuantitativa Continua
Decreto de nombramiento	Interviniente	1. 1278 de 2003 2. 2277 de 1979	Categórica
Participación en formación emocional	Interviniente	1. Si 2. No	Categórica
Autoconocimiento	Dependiente	Diferencia Pre – Post test Sumatoria 13 ítems con puntajes 1- Nunca 2- Casi nunca 3- Casi siempre 4- Siempre Puntuación 13 – 52 puntos	Cuantitativa
Autorregulación emocional	Dependiente	Sumatoria 21 ítems con puntajes 1- Nunca 2- Casi nunca 3- Casi siempre 4- Siempre Puntuación 21 – 84 puntos	Cuantitativa
Empatía	Dependiente	Sumatoria 10 ítems con puntajes 1- Nunca 2- Casi nunca 3- Casi siempre 4- Siempre Puntuación 10 – 40 puntos	Cuantitativa

**Fuente:** Elaboración propia

**Continuación anexo 2**  
Operacionalización de las variables

<i>Nombre Componentes/ Categorías</i>	<i>Tipo de variable según su rol en la investigación</i>	<i>Valores (Calificación)</i>	<i>Tipo de variable según sus propiedades matemáticas</i>
Relaciones con los demás	Dependiente	Sumatoria 21 ítems con puntajes 1- Nunca 2- Casi nunca 3- Casi siempre 4- Siempre Puntuación 21 – 84 puntos	Cuantitativa
Comunicación	Dependiente	Sumatoria 20 ítems con puntajes 1- Nunca 2- Casi nunca 3- Casi siempre 4- Siempre Puntuación 20 – 80 puntos	Cuantitativa
Autoestima	Dependiente	Sumatoria 17 ítems con puntajes 1- Nunca 2- Casi nunca 3- Casi siempre 4- Siempre Puntuación 17 – 68 puntos	Cuantitativa
Automotivación	Dependiente	Sumatoria 14 ítems con puntajes 1- Nunca 2- Casi nunca 3- Casi siempre 4- Siempre Puntuación 14 – 56 puntos	Cuantitativa

**Fuente:** Elaboración propia

### Anexo 3. Consentimiento informado

**Universidad de Medellín**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Maestría en Educación**

Estimado maestro CEFA:

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación titulado *“Programa de formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros”*, cuyo investigador responsable es el directivo docente Oscar Fernando Bustamante Londoño, estudiante de la Maestría en Educación, quien se encuentra en su etapa de tesis y realizando su trabajo de campo. El estudio se está realizando con maestros que se desempeñan en el nivel de media en la institución educativa.

El objetivo de este estudio es analizar los efectos de un programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros de la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia CEFA.

Al aceptar ser parte de este estudio, se le solicitará que responda algunos cuestionarios y entrevistas, que puedan observarse los espacios en los que participe durante la ejecución del programa de formación socioemocional en las fechas programadas.

Su participación es voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción, en cuyo caso la información que se hubiese recogido será descartada del estudio y eliminada.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato y estos datos serán organizados con un número o código asignado a cada participante. La identidad de los maestros estará disponible sólo para el investigador del proyecto y se mantendrá completamente confidencial. Todos los hallazgos significativos desarrollados durante el curso de la investigación le serán entregados a usted en el año 2019. Además se entregará a la Institución Educativa CEFA un informe con los resultados globales, sin identificar el nombre de los participantes.

De participar de todo el estudio, usted recibirá los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar acciones pedagógicas concretas y reflexiones personales basadas en los resultados. Las informaciones recolectadas no serán usadas para ningún otro propósito, aparte de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Cualquier pregunta que usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al coordinador Oscar Fernando Bustamante Londoño en el correo electrónico [oskirb@yahoo.es](mailto:oskirb@yahoo.es) . Agradezco desde ya su colaboración.

**Oscar Fernando Bustamante Londoño**  
Estudiante Maestría en Educación - Universidad de Medellín

## ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ....., identificado (a) con cédula de ciudadanía número ....., acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación *“Programa de formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros”*, realizada por el directivo docente Oscar Fernando Bustamante Londoño, estudiante de la Maestría en Educación, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder algunos cuestionarios y entrevistas, que puedan observarse en algunos espacios en los que participe durante la ejecución del programa de formación socioemocional en las fechas programadas, en la Institución Educativa CEFA.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el investigador en forma individual y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada docente de modo personal.

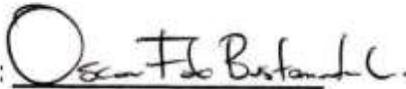
Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Medellín y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

\_\_\_\_\_  
Nombre Participante

Oscar Fernando Bustamante Londoño  
Nombre Investigador

\_\_\_\_\_  
Firma

  
\_\_\_\_\_  
Firma

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

Cualquier pregunta que usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al coordinador Oscar Fernando Bustamante Londoño en el correo electrónico [oskirb@yahoo.es](mailto:oskirb@yahoo.es)

## Anexo 4. Talleres del programa de formación socioemocional de maestros

### TALLER 1

**Título:** APERTURA EMOCIONAL – TRABAJO EXPERIENCIAL DESDE LA PSICOFÍSICA

**Objetivos:** Establecer un vínculo entre la mente y el cuerpo, desde la conciencia corporal, la atención y la concentración.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Conexión mente-cuerpo-emociones - Técnica de Kundalini

#### Actividades:

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Técnicas de respiración: Abdominal, torácica, jadeo (profunda, natural, superficial)
3. Técnica de Kundalini:
  - Primera parte: Vibraciones
  - Segunda parte: La danza del movimiento
  - Tercera parte: El momento de la voz
4. Reflexión sobre los ejercicios corporales, desarrollados desde el movimiento corporal, donde resaltan la atención, la concentración y la expresividad.
5. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

#### Metodología:

Ubicados en círculo, se da la bienvenida a los participantes, invitando a hacer del espacio del taller una oportunidad para transformar, desde lo emocional, su vida personal y profesional. Se pasa uno a uno, a cada participante, una vela aromática encendida para que presente, en forma espontánea, su estado emocional al iniciar el taller. Se presenta una explicación breve de las técnicas de respiración y se realiza la práctica, enfatizando el uso de cada técnica en las múltiples vivencias personales y en las prácticas educativas.

Posteriormente, se realiza un trabajo experiencial, a partir de la técnica del Kundalini, ejercicio cuyo propósito es establecer un vínculo, un trabajo desde el movimiento que vincule la mente y el cuerpo, por lo cual se nombra como “psicofísico”, pues es una relación entre las dos dimensiones, como una unidad.

La manera de verificar que el ejercicio se está logrando es por medio de un nivel de atención y concentración profunda, en la cual se observa que el exterior no interviene para nada con quien realiza el ejercicio; además se nota un nivel de introspección, es decir, el ser se percibe a sí mismo, y esto produce un nivel de soltura corporal que permite movimientos más amplios, más sueltos, más rítmicos, ya que su apoyo es una música de tambores.

La primera parte descrita se llama Vibraciones. Se invita a mover cada segmento corporal, siguiendo la música de tambores, con movimientos intuitivos que permiten abrir el mundo interior y el espíritu, en la búsqueda de una experiencia cumbre en la que se deja ir todo lo que vemos, oímos y sentimos, donde no hay más que uno mismo, en un viaje interior, experimentando sensaciones físicas, efectos visuales, flujo intuitivo, comunicación e ideas que vienen con facilidad.

Se ingresa a una segunda parte, denominada “la danza del movimiento”, con la cual se busca que, a partir de la música que se ha escogido, el cuerpo se mueva libremente, más como una danza que como un baile, que se integre todo en su totalidad y haya una expresión propia del movimiento, sin pensar en desarrollar ningún paso en específico.

El tercer momento, es el momento de la voz, en el cual se propone la búsqueda de los sonidos de la voz, de la propia voz, no de palabra, si no de sonido vocal, y al final producir una canción, que puede ser una canción conocida (en esta caso el villancico tradicional “Tutaina”) o una canción inventada a partir del ejercicio. Es importante que para el ejercicio se escoja un canto que no se relacione con ningún significado, ya que se trata al máximo que los participantes se relacionen con el ritmo por medios sensibles y no por métodos racionales.

El propósito, entonces, es trabajar desde la introspección esa relación psicofísica, mente-cuerpo en el movimiento y provocar un nivel de concentración profundo. Esa es la manera de poder reconocer que se lograron esos estados de tranquilidad, de expresividad, de relajación, y que el movimiento y el cuerpo se desarrollaron más desde el trabajo mismo que desde la razón, es decir, no hubo una racionalidad conduciendo lo que se hacía.

Todos los ejercicios corporales, deben dirigirse para ser desarrollados desde el interior, desde lo orgánico, buscando la máxima concentración y expresividad por parte de los participantes. Para lograrlo se varía la velocidad del ritmo, sin que el grupo se desconecte o se pierda. Cada variación del ritmo puede corresponder a un estado emotivo, por ejemplo: tristeza, muy lento; placer, ritmo medio; alegría, muy rápido. Tener en cuenta que el grupo conserve una unidad rítmica y emotiva y que el ritmo realmente los lleve a explorar ciertos niveles de emoción.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Abril 18 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, vela aromática encendida, música de relajación, música de tambores. Asistir con ropa cómoda.

**Criterios de evaluación:**

- Atención y concentración profunda, sin distracciones del entorno.
- Conciencia corporal reflejada en la amplitud de los movimientos, en la relajación corporal de hombros y brazos.
- Los movimientos fluidos demuestran que la mente está atenta y que el monólogo interior se libera de toda preocupación, siendo este estado de introspección en el que el ser se auto percibe.

**TALLER 2**

**Título:** ROLES SOCIALES Y DANZA EMOCIONAL

**Objetivos:** Analizar cómo los estereotipos sociales y culturales condicionan los comportamientos y estados emocionales.

Reconocer las emociones personales e identificar las de los demás a través de los roles sociales y la práctica de la danza creativa.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Autorregulación – Comunicación – Empatía

Rótulos sociales – Técnica dancística creativa

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional.
2. Roles sociales
3. Técnicas de respiración y relajación
4. Danza creativa. Visualización – Encuentro expresivo individual, parejas y grupal
5. Reflexión sobre los ejercicios corporales, desarrollados desde el movimiento corporal, donde resaltan la atención, la concentración y la expresividad.
6. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

**Metodología:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas. Se comienza con un saludo, la presentación del taller y el propósito del

mismo, luego los participantes se colocan en círculo, y exponen de manera espontánea como se sienten al iniciar el taller.

2. Roles sociales. Se motiva al grupo sobre una actividad social que se realizará a continuación y en la cual deben interactuar con los demás, de la manera más espontánea posible y siendo consciente de la emoción que nos genera cada encuentro con los demás, sin mencionar lo que cada uno tiene en la frente. A cada participante se le coloca un rótulo o pegatina en la frente con un rol o rótulo social, el cual no conoce su contenido (Ejemplo: he sido violentada carnalmente, soy infiel, soy deportista, soy pedófilo, me gané la lotería, me diagnosticaron cáncer de mama, me gané un viaje a Bali, tengo una discapacidad cognitiva, soy político, soy víctima de violencia intrafamiliar, estoy enamorado, ayer murió mi madre, soy ateo, seré padre, soy monja, he cometido 5 homicidios, tengo depresión severa, soy travesti, soy millonario, gané la presidencia, etc.).

Se observa y se toma nota de las distintas reacciones ante los rótulos. Luego de algunos minutos, los participantes exponen sus reacciones y sentimientos, sin ver su rótulo aún, desde las preguntas:

¿Cómo se sintieron durante la actividad?

¿Qué emociones generaron los distintos rótulos y cuáles fueron las reacciones?

¿Cómo me sentí frente a la reacción y emoción de los demás?

¿Fui capaz de actuar comprensivamente ante los distintos roles sociales?

¿Alguien descubrió lo que tenía escrito en su frente?

Posteriormente, cada uno mira el rol que representaba y se da el espacio para la autorreflexión:

¿Cuáles emociones y reacciones se manifiestan frente a las situaciones del aula?

3. Técnicas de respiración y relajación. Se invita a los participantes a ubicarse en el suelo, ya sea sentados o tendidos en el suelo, dejando suficiente espacio entre ellos para tener libertad de movimiento y se comienza una breve relajación. Se les vendan los ojos o pueden tenerlos cerrados. Practicando la respiración completa, inhalando por la nariz y exhalando lentamente por la boca, mientras suena una melodía que induce la relajación. Los participantes van visualizando de forma guiada, un paisaje en el que se sienten libres, seguros, cómodos, donde pueden olvidarse de las tensiones y problemas.

Luego de la relajación, mientras suena otra melodía suave, se van incorporando de forma muy lenta, haciendo movimientos muy suaves de brazos y piernas, giros de cabeza para aflojar el cuello y giros de tobillos y muñecas para liberar las articulaciones de bloqueos musculares y articulares, manteniendo los ojos cerrados y atentos a cada parte de su cuerpo.

Se lleva luego la atención al corazón, se pide a los participantes que vayan haciendo contacto con su interior, sintiendo sus latidos y el ritmo del tambor que suena de forma suave. Llevar la atención a sus pies, conectando con la tierra, imaginando el planeta latir y sintiendo los latidos al unísono con los suyos. A partir de ese contacto con la tierra se les sugiere sentir la vida en su interior en

cada tambor que comienza a tener un ritmo y un sonido más fuertes (durante unos cinco minutos aproximadamente).

4. Danza creativa. Continuando con los ojos vendados o cerrados comienza la visualización guiada trayendo hacia sí, apelando a la memoria, aquellas situaciones, que pueden haber sucedido y generaron distintas emociones positivas o negativas: tristeza, alegría, pérdida, conflicto, a medida que suenan melodías elegidas según lo que se quiere inspirar en los participantes y evoca un sentimiento o emoción. Se les pide seguir las instrucciones:

- Moverse, sintiendo la música, permitiendo que el cuerpo exprese lo que están sintiendo, sin reprimir sus movimientos.
- Cada uno visualiza de qué forma le gustaría sentirse tratando de invocar recuerdos alegres y mediante la imaginación proyectarse sintiéndose de esa manera.
- Utilizando canciones más alegres se les pide que permitan a sus cuerpos moverse de forma más libre y confiada, nadie los mira, nadie los juzga, creamos un espacio seguro para que bailen apoderándose de la alegría, permitiéndose sentirla en todo el cuerpo, expresándola con energía y con libertad. Utilizamos música bien alegre y acompañada con el tambor en vivo, visualizando a sus seres queridos, sus hogares y sus lugares de trabajo.
- Después se les anima a destaparse o abrir los ojos, colocarse formando dos filas, de forma que una fila queda frente a la otra y pueden mirarse y formar parejas, para moverse o bailar fragmentos de algunas melodías seleccionadas, muy alegres. Finalmente al ritmo de mapalé (con movimientos muy intensos), se mueven o bailan de forma libre, pero en espejo, es decir una fila improvisa los movimientos y los compañeros de la fila contraria los imitan y luego se alterna. (Esto permite aprender a sentir y a moverse al ritmo de los demás, aprender a respetar y a confiar en el otro).
- Finalmente, se bailan también algunas melodías en forma de círculo tomados de las manos, sintiendo a los compañeros y la unidad del grupo. Se termina volviendo a cerrar los ojos, sintiendo el cuerpo luego de todo lo trabajado, sintiendo el corazón y se escucha una melodía que invita a volver a la calma, visualizando el mundo y regalando esa alegría a quienes la necesiten.

**Temporalización:** Duración: 120 minutos. Realizado en: Abril 22 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, rótulos con distintos roles sociales, música de relajación, música variada, música de tambores. Asistir con ropa cómoda.

**Criterios de evaluación:**

Participación activa por parte de los integrantes, junto con una adecuada disposición y motivación

Expresión voluntaria y espontánea de emociones, pensamientos y aptitudes (Algunas personas lloraron, se movieron de forma dura al principio, pero lentamente fueron aflojando y liberando de la angustia, de los pesos y preocupaciones).

Expresar la conexión entre la emoción y el cuerpo, y las consecuencias que tiene en su entorno social y personal el inadecuado control de las emociones. Llegando a comparar su evaluación personal con la del grupo, haciendo énfasis en situaciones de la vida cotidiana.

Percepción del nivel de conciencia y autoconocimiento frente a las emociones individuales y grupales, de la relajación de los participantes

Disposición y preparación grupal para el proceso de inteligencia emocional.

### TALLER 3

**Título:** ACTOS DE HABLA Y BRÚJULA EMOCIONAL

**Objetivos:** Establecer una comunicación e interacción directa entre los participantes desde el contacto visual y la confianza en el otro, generando ejercicios de actos de habla, enfatizando en la palabra, la intención y el efecto que se produce.

Distinguir y expresar las diversas emociones personales sentidas en determinados momentos, facilitando el reconocimiento de aptitudes y vivencias no reconocidas, y movilizandolas desde el pensamiento.

**Contenidos:** Comunicación – Empatía – Relaciones con los demás – Autoconocimiento

Brújula emocional

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas. Reflexión y práctica de Técnicas de respiración: Abdominal, torácica, jadeo (profunda, natural, superficial)
2. Se proponen diferentes textos, desde el monosílabo hasta la frase completa, y cuatro intenciones básicas desde la lingüística: preguntar, afirmar-negar, exclamar y ordenar. Mantener siempre un contacto visual, buscando que el cuerpo se integre a lo que se va expresando.

3. Relación de los actos de habla con la proxemia, con las distancias básicas: íntima, social y pública, haciendo un juego de comunicación espontáneo. Se enfatiza en que lo más importante en los actos de habla no es la palabra, sino que el sentido requiere también de la intención y el efecto que se produce.
4. Brújula emocional. Se entrega a cada maestro la imagen o folio de la brújula emocional, representada en la Rosa de los vientos para que, a partir de la reflexión, la gestione según las indicaciones.
5. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

### **Metodología:**

Ubicados en círculo, se da la bienvenida a los participantes, invitando a hacer del espacio del taller una oportunidad para transformar, desde lo emocional, su vida personal y profesional. Se pasa uno a uno, a cada participante, una botella de agua para que presente, en forma espontánea, su estado emocional al iniciar el taller. Se recuerdan las técnicas de respiración y se realiza la práctica, enfatizando el uso de cada técnica en las múltiples vivencias personales y en las prácticas educativas.

A continuación, se inicia con la interacción entre los participantes, a través del contacto visual y la confianza en el otro estableciendo actos de habla o comunicación, proponiendo diferentes textos e intenciones (pregunta, afirmación, negación, exclamación, orden) iniciando con monosílabos, hasta llegar a frases completas, con juegos vocales, volumen de la voz (proyección), tonos altos, medios y bajos, resonancias de apoyo, gestos, miradas, trabajo de respiración teatral. Aspectos a tener en cuenta:

- ✓ Ilocutivos: lo que no se dice, y que tiene que ver con la intención. Contacto visual. Ajuste corporal (los gestos, la postura, los movimientos del cuerpo, que tienen que ver con la intención).
- ✓ Locutivos: las palabras que se proponen. Énfasis en la palabra (pausa).
- ✓ Perlocutivos: el efecto que se logra en el otro. Relaciones comunicativas directas e indirectas. Esperar la respuesta.

La práctica se continúa, teniendo en cuenta la proxemia, se enfatiza en la importancia de conservar las distancias básicas íntima, social y pública, haciendo un juego de comunicación espontáneo, permitiendo la interacción entre todos los participantes, en el espacio.

En la segunda parte del taller, se entrega el folio con la brújula emocional, representada en la Rosa de los Vientos. Se informa a los maestros que la brújula emocional permite a los participantes expresar sus emociones y reconocer en ellos aptitudes que antes no reconocían. Se establecen asuntos desde lo personal y grupal, uniendo eventos de la vida a situaciones que les permitan encontrar el equilibrio mediante la movilización de las emociones en esos pensamientos.

Además se asocian los estados de ánimo al trabajo de la docencia, y cómo un maestro orientado emocionalmente facilita en sus estudiantes una orientación y reconocimiento emocional sano.

Pasos a seguir:

1. Al norte, se ubica la alegría y se autorreflexiona acerca de la pregunta: ¿Qué he logrado?
2. En la parte sur, se refleja la tristeza y se da respuesta a: ¿Qué he perdido?
3. Se ubica en el centro de las dos emociones anteriores, y desde una lectura positiva, uno o varios logros que hemos alcanzado, o bien el fracaso y se reflexiona sobre el por qué.
4. En el oriente, se ubica el enfado. Reflexionar qué situaciones le hacen sentir que está en una situación de riesgo.
5. En el occidente, se sitúa el miedo. En este punto, se invita a reflexionar cuáles son los miedos.
6. Entre el enfado y el miedo se ubica la amenaza y se motiva a identificar las amenazas que se tienen presentes.
7. En los demás puntos, se ubican distintas emociones que considere están presentes en su vida.
8. En mesa redonda se brindará a los participantes las hojas y los lapiceros, con ello deben escribir una historia o acontecimiento de su vida que haya sido significativa en el ámbito de la inteligencia emocional, dicha historia puede positiva o negativa para el sujeto. Así mismo, pueden escribir las situaciones, vivencias, sueños o conflictos que están presentes para el protagonista, y que interfieran para el manejo adecuado de las emociones.
9. Continuando con ello, deben poner un nombres a la historia y ser lo más detallistas posibles en la narración.
10. Discusión: si existe la suficiente confianza con el grupo, quienes deseen pueden compartir sus emociones con los demás participantes.

Se realiza el cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Abril 29 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, botella de agua, folio de la brújula emocional, hojas de papel, lapiceros, música relajante. Asistir con ropa cómoda.

**Criterios de evaluación:**

Evolución en la comunicación, al evidenciar que los maestros iban incluyendo en sus interacciones los distintos elementos de los actos de habla, enfatizando en la palabra, la intencionalidad, tonalidad, gesto, ritmo, expresión, actitud y el efecto que se produce, al esperar una respuesta.

Disposición para las actividades, con participación activa y aporte de ideas

Movilización de emociones en algunos de los participantes. Para algunos de ellos fue complejo encontrar el punto de unión de la emoción con un acontecimiento de su vida.

Los participantes, al hacer el cierre de la actividad, manifestaron sentirse tranquilos y con nuevos conocimientos sobre las emociones y como direccionarlas de manera adecuada, particularmente en la importancia que tiene el cuerpo en la intención (aspectos Ilocutivos), el énfasis en la palabra (aspectos Locutivos) y esperar la respuesta (aspectos Perlocutivos).

#### **TALLER 4**

**Título:** DANZA Y COLOR EMOCIONAL

**Objetivos:** Tomar conciencia de las propias emociones utilizando elementos de la psicología del color y su efecto en la generación de los estados emocionales y en el comportamiento.

Establecer diversas expresiones de movimiento y secuencias danzadas, relacionándolas con los múltiples estados emocionales.

**Contenidos:** Autoconocimiento - Comunicación – Relaciones con los demás  
Psicología del color

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Motivación y reflexión: ¿cómo afectan los colores a nivel emocional? Ejercicio de contacto visual, buscando las respuestas corporales frente a los colores.
3. Ejercicio de aplicación. Relación de los distintos colores con los estados emocionales.
4. Secuencias danzadas y su expresión de los estados emocionales.
5. Cierre de la sesión. Vuelta a la calma mediante la práctica de técnicas de respiración: Abdominal, torácica, jadeo (profunda, natural, superficial). Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

## **Metodología:**

Ubicados en círculo, se da la bienvenida a los participantes, invitando a hacer del espacio del taller una oportunidad para transformar, desde lo emocional, su vida personal y profesional. Se invita a reconocer mentalmente su estado emocional al iniciar el taller, para luego hacer una vista panorámica al salón, en cuyas paredes están ubicados distintos pliegos de papel de múltiples colores, y debe ubicarse frente a uno de ellos, de acuerdo al estado emocional con el que llega al taller. Luego irán rotando por los distintos colores.

Cada participante hace lectura del significado de cada uno de los colores, de acuerdo a la teoría del color, escrito debajo de cada papel. Se motiva a la reflexión: ¿Cómo me siento frente a cada color? ¿Con cuál me identifico más? ¿De qué color siento que me “visto” en los distintos momentos de la vida personal y profesional? Se enfatiza en que cada uno de estos colores tiene un efecto en cada uno y envía un mensaje a nivel emocional, que puede llevar a asumir determinada actitud y estado de ánimo, y aunque se piensa que las decisiones se toman basadas en la razón, lo cierto es que, casi siempre, es la parte más emocional la que influye en las decisiones. Según C.J. Jung, los colores expresan las funciones psíquicas más importantes del ser humano.

Teniendo en cuenta que en el cerebro hay un área específica para la visión, que es el lóbulo occipital, y desde la corteza occipital se envía información al lóbulo frontal o al tálamo, el color estimula o crea diversos estados de ánimo: alegría o tristeza, sentirse enérgicos o relajados, tener sensaciones térmicas de frío o de calor, o percibir orden o desorden. Aunque para todos es idéntica la percepción objetiva del color, se pueden rechazar, ser indiferentes o sentir atracción por la percepción de un color, dependiendo del estado emocional y anímico (J. Sanz), reflejándose en la variedad de colores, los múltiples matices emocionales que existen, es decir, los colores son sentimientos visualizados.<sup>3</sup>

***Qué emociones suscitan los distintos colores.*** Por regla general:

Los azules se corresponden a los sentimientos (emociones), por lo tanto también a las relaciones sentimentales ya sean de amistad o conyugales.

- ✓ Los verdes caracterizan el autocontrol, la fuerza de voluntad y la capacidad de disfrutar.
- ✓ Los rojos representan la actividad, las iniciativas y reacciones ante los desafíos.
- ✓ Los amarillos nos indican la actitud ante el futuro, los nuevos acontecimientos, las expectativas.

Los significados de los colores en resumen son:<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Tomado de *Las emociones y el color*. En: <http://www.eartvic.net>

<sup>4</sup> Tomado de *Psicología, color y simbolismo*. En: [sites.google.com/site/psicologia-color-y-simbolismo](http://sites.google.com/site/psicologia-color-y-simbolismo)

1. Azul: Representa la profundidad de sentimiento y es un color concéntrico, pasivo, asociativo, heterónomo, sensible, perceptivo, unificador. Sus aspectos afectivos son la tranquilidad, satisfacción, ternura, amor y afecto.
2. Verde: Representa la constancia de voluntad y es un color concéntrico, pasivo, defensivo, autónomo, cauteloso, posesivo, inmutable. Sus aspectos afectivos son la persistencia, autoafirmación, obstinación, y la autoestima.
3. Rojo: Representa la fuerza de voluntad, y es excéntrico, activo, ofensor-agresivo, autónomo, locomotor, competitivo, eficiente. Sus aspectos afectivos son la apetencia, excitabilidad, autoridad y la sexualidad.
4. Amarillo: Representa la espontaneidad y es excéntrico, activo, planificador, heterónomo, expansivo, ambicioso e inquisitivo. Sus aspectos afectivos son la variabilidad, la expectación, la originalidad, el regocijo.
5. Gris: Representa la neutralidad y es separador, imparcial, aislante, ausente de compromiso.
6. Marrón (algo claro): Representa la receptividad sensorial pasiva y es físico, receptor sensorial físico, seguro, sociable, dependiente.
7. Negro: Representa el límite absoluto y es negación, renuncia, abandono, extremo, rechazo, extinción, temor. Este color también transmite elegancia, sobriedad y formalidad.
8. Violeta (rojizo): Representa la realización de los deseos y es irresponsable, intuitivo, sensible, inmaduro, afectivo, mágico.
9. Rosa: Se asocia a lo femenino, pero también a la amistad, al amor puro o a la delicadeza. Es un color que inspira calma, relaja y es romántico. También se asocia al azúcar y se utiliza para dar una sensación dulce y es un color que se relaciona con la infancia.
10. Blanco: es el color de la relajación por excelencia, e inspira pureza, paz, inocencia y la limpieza. Es un color que se puede emplear para la tranquilidad, la serenidad y purifica la mente.
11. Naranja: es el color de la acción, del movimiento y del entusiasmo. Es un color alegre, que aumenta el optimismo y la confianza. También se asocia a la lujuria o la sensualidad. Sin embargo, exceso de naranja parece aumentar la ansiedad.

Una vez leído el significado de los colores, los participantes se ubican por parejas para compartir, sin utilizar el lenguaje verbal, cuál fue el color con el que se identificaron y la emoción que le produce, expresando dicha emoción a través del movimiento, en forma de espejo, siguiendo uno al otro en la propuesta corporal. Cada uno debe crear una secuencia de emociones, pasando de la tristeza a la alegría, del frío al calor, de la ira a la serenidad, etc. que el compañero debe imitar e identificar.

Posteriormente, todo el grupo se ubica en hilera, y se pide que cada uno piense en los movimientos que realizó con la pareja en las emociones positivas, valorando que las emociones positivas amplían la atención y el pensamiento, pudiendo así acceder a una mayor gama de perspectivas y acciones, a sentirse bien en el momento, experimentar emociones positivas

y construir importantes recursos y habilidades psicológicas, sociales y emocionales. Quien está a la delantera de la hilera deberá proponer movimientos para que los demás lo sigan, al ritmo de distintas melodías que suenan en volumen alto y generan distintos estados emocionales. En la delantera se van relevando, hasta que todos pasen y puedan proponer sus movimientos, formando una secuencia danzada que será puesta en escena, al final, con la participación de todos.

Se hace el cierre de la sesión, invitando a los participantes a la vuelta a la calma, mediante la práctica de las técnicas de respiración: Abdominal, torácica, jadeo (profunda, natural, superficial) y a la visualización del color que le genere dicho estado. Se comparten las ideas de la experiencia y se motiva para el siguiente taller.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Mayo 6 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, temas musicales variados, pliegos de papel de diferentes colores, hojas de papel con la información de los colores, música relajante. Asistir con ropa cómoda.

**Criterios de evaluación:**

Identificar situaciones que generan emociones positivas, provocadas voluntaria o involuntariamente, expresándola o comunicándola mediante el lenguaje corporal.

Adaptarse al ritmo y velocidad del otro, estableciendo la conexión entre movimiento y emoción, que se hace evidente y se refleja en sus expresiones corporales, en la secuencia grupal que se escenifica al final del taller.

## **TALLER 5**

**Título:** EMOCIONES VITALES Y SALUD

**Objetivos:** Reconocer las emociones personales, comprendiendo desde la autopercepción las causas y efectos de cada una de ellas como base del autoconocimiento.

Reflexionar sobre las emociones, los pensamientos que las generan y las respuestas fisiológicas y actitudinales que se desencadenan desde el dibujo y la danza.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Automotivación – Comunicación

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Saludo, presentación del taller y el propósito.
2. Presentación en power point de las competencias socioemocionales de la formación.
3. Activación: Mi encuentro con el otro.
4. Elaboración de la silueta. Reflexión: Mi cuerpo, territorio donde habito y experimento mis emociones.
5. Danza emocional
6. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

**Metodología:**

Ubicadas las sillas en forma de U, sentados y de frente a la pantalla, se da la bienvenida a los participantes y se exponen los objetivos del taller. Se presentan las diapositivas con los elementos básicos de cada una de las competencias socioemocionales incluidas en el taller: conceptos, importancia en el desarrollo del ser, lo que se pretende desde el plan de formación. Finalizada la presentación, se entrega a cada uno una escarapela para que escriba una palabra o dibujo de algo que lo represente. Se invita a reflexionar sobre las razones de la elección y, a quienes deseen, pueden compartir sus ideas y pensamientos. Se pegan la escarapela en el pecho.

Se hacen dos círculos concéntricos, que rotan en direcciones opuestas, a una señal del tallerista. Se proponen preguntas para que intercambien respuestas: ¿Qué te hace inmensamente feliz? ¿Cuál es la peor comida? ¿El viaje más inolvidable? ¿La tristeza más profunda? ¿El mayor miedo?, etc.

Posteriormente, se motiva a los participantes con diversas afirmaciones sobre el cuerpo como territorio en el que surgen los pensamientos, se experimentan las emociones y se producen acciones, al tiempo se les pide que elaboren mentalmente y dibujen el mapa de las emociones, situando cada una de ellas en los distintos segmentos corporales.

Se invitan elaborar el mapa emocional, a través del dibujo de la propia silueta, reflexionando y analizando en forma individual sobre las diferentes emociones que sentimos, los pensamientos que tenemos y los comportamientos que realizamos, a partir de las preguntas: ¿Qué pienso? ¿Cómo me siento? ¿Qué hago? ¿En qué territorio de mi cuerpo la ubico? frente a distintas emociones cotidianas.

Después de la reflexión sobre las emociones, se entrega el papel para que, con la ayuda de un compañero, dibujen la silueta del cuerpo, utilizando distintos materiales y agregando palabras, frases, esquema o dibujos, ubicar las distintas emociones en los diferentes territorios. ¿En qué parte de mi cuerpo se refleja...? Tristeza – Alegría – Ira – Ternura – Soledad – Amor – Miedo – Sueños – Sorpresa – Cicatriz – Disfrute.

Una vez se completan todos los mapas emocionales, se pasa a la observación de propio mapa para completarla, si es necesario, para posteriormente exponer y explicar a los compañeros su respectiva obra, resaltando que cada mapa es diferente, único y especial. Se comparte la siguiente reflexión: “Las emociones son comunes a todas las personas, pero cada uno de nosotros tendrán su manera de sentirla, los pensamientos que las provocan serán también únicos de cada persona y la manera de actuar será también diferente.”

Se inicia luego con la danza emocional. Se entrega una vela a cada participante para que la encienda y al ritmo de la música, empiece a visualizar las emociones que ellas, luz y sonido, le producen. A la luz de las velas que evocan el fuego del espíritu y con melodías étnicas de diferentes culturas: celta, árabe, hindú, africana, indígenas y también música contemporánea, se desplazan a una silueta y ubican las velas en el centro de cada silueta, creando un ambiente en el cual las personas pudieran soltarse y encontrarse nuevamente con su cuerpo y consigo mismas. Descubriendo que además podían conectarse con profundos estados de libertad y de alegría.

De esta forma es posible escuchar lo que el cuerpo nos dice a sí mismos, pues tanto el dibujo como la danza son lenguajes expresivos. La relación entre la representación pictórica (la silueta) y el movimiento permite utilizar los dibujos como registro de las emociones que aparecen en el transcurso del movimiento.

Se realiza el cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en Mayo 13 de 2019.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, computador, proyector, presentación en power point de las competencias socioemocionales, cartulina para escarapela, ganchos pequeños, una vela o velón por cada participante, hojas de papel bond en pliegos, cinta, marcadores, colores, lapiceros, música e diferentes ritmos. Asistir con ropa cómoda.

**Criterios de evaluación:**

Actitud de escucha

Intercambio de palabra y diálogo

Ubicación con la mirada y expresión corporal

Comunicación espontánea

Ambiente de camaradería

## TALLER 6

**Título:** MÁSCARAS

**Objetivos:** Expresarse espontáneamente, a través de la desinhibición de la máscara teatral.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Autorregulación - Comunicación - Autoestima  
Desinhibición a través de la máscara teatral

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas. Reflexión y práctica de Técnicas de respiración: Abdominal, torácica, jadeo (profunda, natural, superficial).
2. Puesta en contexto. Reflexión teórica.
3. Trabajo de la extra-cotidianidad, tomando como modelos las caricaturas, la animalidad y la monstruosidad, proponiendo y practicando múltiples movimientos, posiciones corporales, acciones y manejo de voces que no son de la cotidianidad.
4. Se proponen diferentes máscaras, ya sean elaboradas o presentadas por los participantes. Cada participante selecciona la que desee, escribiendo las razones por las cuales la escogió, qué características tiene ese personaje en las voces, los movimientos, las posturas; también se indaga el por qué se identifica con ella, y explorar distintos elementos expresivos del mismo.
5. Interacción y relación de los personajes, haciendo un juego de comunicación espontáneo. Se enfatiza en que lo más importante es asumir la identidad del personaje, sino que el sentido requiere también de la intención y el efecto que se produce.
6. Puesta en escena grupal.
7. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

**Metodología:**

Ubicados en círculo, se da la bienvenida a los participantes, invitando a hacer del espacio del taller una oportunidad para transformar, desde lo emocional, su vida personal y profesional. Se motiva a quienes deseen socializar, en forma espontánea, su estado emocional al iniciar el taller. Se practican las técnicas de respiración y visualización, enfatizando el uso de cada técnica en los distintos momentos de la vida personal y profesional.

Se realiza la puesta en contexto que inicia con la pregunta: ¿Qué hago cuando estoy ante una cámara? ¿Qué sensación o emoción suscita? (Miedo, intimidación, actitud pasiva, incomodidad, pánico escénico, temor a como se ve, inhibición, etc.). A partir de las respuestas de los participantes

se abordan conceptos teatrales que deben tenerse en cuenta, ante la mirada de los otros, y que también funcionan en la vida personal y profesional, entre ellos:

- Adecuarse al espacio-tiempo
- Cuando aparece el “ego” quisiera hacerlo, porque se pone en escena la imagen positiva que cada uno tiene ante los otros.
- Es necesario conectar lo que se dice, cómo se dice, la intención, y tener la capacidad de asumir el rol durante toda la puesta en escena.

Se finaliza esta parte de contextualización, exponiendo la teoría básica de la máscara, que para los griegos es la misma persona. Es un reflejo del ser humano, es decir, un personaje es una manera de ver el ser humano, a partir de la naturaleza animal, desde el cual se genera el poder de decisión. Es necesario diferenciar la máscara de disfraz de la máscara de teatro, ya que dependiendo de su intencionalidad puede pensarse desde la naturaleza animal, pensar en la caricatura o exageración, o desde la monstruosidad o deformación. Cuando más se sale la máscara de quien es uno mismo, es más completo el personaje, porque es una faceta lejana de los que en realidad se es.

Posteriormente, al centro del salón, se ubica una mesa con variedad de máscaras que representan distintos animales, personajes, gestos, superhéroes, etc. Los participantes las observan para escoger una, con la cual va a interactuar. Se invita a pensar: ¿Qué animal o personaje soy?

Al seleccionar su máscara se visualiza el personaje con el cual hay cierta afinidad o identidad, los participantes expresan el criterio para seleccionarla, escriben lo que los determina, asemeja o repele con respecto al mismo personaje.

Se motiva para explorar distintos elementos expresivos relacionados con el personaje que evoca la máscara mediante la desinhibición, concebida como el vínculo entre la mente y el cuerpo, en la cual esas imágenes interiores e intenciones que se tienen se puedan expresar y materializar a través de movimientos, de acciones o de la creación de un personaje con el uso de la máscara.

Para crear dicho personaje con la máscara, se inicia con el trabajo de la extra-cotidianidad, que son movimientos, posiciones corporales, acciones y manejo de voces que no son de la cotidianidad, y se pueden tomar como modelos las caricaturas, la animalidad y la monstruosidad, y a partir de ello se propone una situación sobre la cual se desarrolla el ejercicio.

Se trabajan cuatro pisos o niveles emotivos (no emocionales) que tienen que ver con intenciones verbales, para persuadir, convencer, reclamar, declarar:

- ✓ La risa (relacionado con la comedia)
- ✓ El llanto (Lo trágico)
- ✓ La rabia o la molestia (Lo dramático)
- ✓ El miedo (El drama)

Se vinculan las anteriores intenciones emotivas para producir distintos niveles de respuesta emotiva que corresponden o pueden ser leídas como acciones emocionales diferenciadas, que permiten conocer las reacciones emocionales que se dan frente a distintas situaciones, favoreciendo el

control emotivo o inteligencia emocional. Se procede a la etapa de interacción y relación de los personajes, haciendo un juego de comunicación espontáneo entre los personajes, dejando un tiempo para que preparen un guión sencillo.

Finalmente se hace la puesta en escena de los grupos de trabajo, para cerrar la sesión compartiendo las reflexiones, emociones, sensaciones e ideas que surgieron durante el taller y motivándolos para la siguiente sesión.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Mayo 20 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, música relajante, variedad de máscaras, mesa, escenario.

**Criterios de evaluación:**

Grado de desinhibición, espontaneidad, capacidad de crear un mundo diferente al propio (el mundo del personaje), cómo no se inhibe, mostrando su confianza y evitando la sensación del ridículo.

## TALLER 7

**Título:** COMUNICACIÓN CORPORAL

**Objetivos:** Establecer vínculos desde el contacto visual a partir de un elemento externo, del reconocimiento y la interacción mediata.

Reconocer los elementos y principios de la comunicación y su importancia en las relaciones interpersonales.

**Contenidos:** Autoestima – Autorregulación – Comunicación - Relaciones con los demás

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Motivación y reflexión: La silla.
3. Ejercicio de aplicación. La observación como principio de comunicación y relaciones interpersonales.
4. Experimentación. Trabajo con el bastón.
5. Vuelta a la calma mediante la práctica de técnicas de respiración en parejas.
6. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

## **Metodología:**

Sentados en círculo, en el espacio libre, se da la bienvenida a los participantes, se presentan los objetivos y se invita a hacer del taller una experiencia de transformación en la dimensión emocional, dando la palabra a quienes desean expresar sus emociones y sentimientos antes de la experiencia.

Se inicia con una silla vacía en medio de los participantes. Se invita a que alguno la ocupe y tiene que hacer, en un minuto, una descripción física de sí mismo. La ocupa otro y vuelve a hacer lo mismo. Otro, a su turno, debe ocupar la silla y describir su carácter y su manera de ser; otro, contará aquello que más les desagrada en la vida; y alguno más, puede contar lo que más les agrada; algún acontecimiento que le provoca algún sentimiento negativo y otro, el recuerdo de situaciones que les provocaron sentimientos positivos, todo en un minuto. Se explica la importancia de la expresión personal como elemento de la memoria afectiva y de su subjetividad.

Cada miembro del grupo camina solo por el espacio determinado, a un ritmo normal. Cuando el facilitador lo indique, se detienen todos, en posición cero, y cierran los ojos. Aquel a quien se le toque en el hombro, dirigirá una pregunta a otro miembro del grupo, que tendrá que contestar, de acuerdo a lo visualizado durante la actividad: ¿Quién no está en el taller hoy? ¿Cómo va vestido tal compañero? ¿Qué tipo de zapatos lleva un compañero? ¿Quién lleva el cabello recogido? ¿Qué compañero está más cerca de usted en este instante?, etc. Se reflexiona sobre la importancia de la observación como uno de los principios de la comunicación y de las relaciones interpersonales positivas, la intencionalidad al comunicar, la espera de la respuesta del interlocutor.

Posteriormente, los participantes se ubican en círculo, permaneciendo de pie. Deben pasarse un bastón en forma vertical entre ellos, sin utilizar el lenguaje verbal, y sin que se caiga al suelo, únicamente estableciendo contacto a través de la mirada. Se enfatiza que, tanto para pasarlo como para recibirlo, los participantes deben establecer un vínculo visual. Se busca con el uso del bastón, que se establezcan vínculos comunicativos desde el contacto visual, del reconocimiento y de la interacción, en la búsqueda de una interacción mediata, en la que se produce una acción-reacción a partir de la cual se gana confianza, se rompen los miedos y se pueden establecer vínculos o interacciones definidas, concretas y sin tener ninguna duda al respecto.

Se van aumentando el número de bastones que circulan entre el grupo, primero dos, luego, tres y así sucesivamente, hasta que se realiza el ejercicio con seguridad y certeza, como una puerta de entrada al siguiente trabajo por parejas.

Este consiste en un ejercicio de respiración profunda, en el que en la fase de inspirar se aprieta la mano del compañero, y en la fase de espiración esta se relaja, sintiendo la alternancia de la respiración del compañero, y prestando atención a las sensaciones y sentimientos que percibe ante el ciclo repetido, que luego tendrán que verbalizar. Ser alternan los roles, repitiendo el ejercicio, finalizando con una respiración conjunta y rítmica, apretando y relajando las manos en forma simultánea.

Se realiza el cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Mayo 27 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, una silla, 12 bastones.

**Criterios de evaluación:**

Espontaneidad y facilidad expresiva.

Control del nerviosismo y capacidad de observación a través de la conciencia corporal

Seguridad al comunicar desde el contacto visual y al recibir el bastón.

Percepción de las propias emociones y sentimientos y las de los demás.

## TALLER 8

**Título:** VUELO EMOCIONAL

**Objetivos:** Promover la autoconciencia personal, el reconocimiento corporal y la automotivación mediante actividades de feed back positivo para la expresión de emociones, afectos, ideas y creencias.

Propiciar la interacción, la comunicación y las relaciones interpersonales explorando otros lenguajes expresivos mediante el juego teatral y la dramatización.

**Contenidos:** Autoestima - Automotivación – Comunicación – Relaciones con los demás  
Características positivas. Feed back positivo. Intercambiando cumplidos.

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Saludo, presentación del taller y el propósito.
2. Sensibilización y activación de los sentidos.
3. Comunicación y experimentación. El vuelo emocional. Intercambio de cumplidos.
4. Exploración: Mi tema musical personal. Experimentación vocal compartida.

5. Representación: Juego teatral y expresión de emociones. Dramatización.
6. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

### **Metodología:**

Ubicados en círculo, se da la bienvenida a los participantes, invitando a hacer del espacio del taller una oportunidad para transformarse. Se les invita a visualizar un viaje soñado, mientras se recuerdan las técnicas de respiración y se realiza la práctica, enfatizando el uso de cada técnica en los distintos momentos de la vida personal y profesional. Para activar los sentidos, con los ojos cerrados, deben agudizar el sentido del oído y escuchar e imaginar lo que sucede alrededor de ese viaje soñado, para luego concentrarse en su ritmo vital (pulso y respiración).

Se inicia el vuelo emocional, cuya intención es despertar la autoestima y automotivación, además de la seguridad y la satisfacción personal, siguiendo estos pasos:

- Cada participante recibe una hoja de papel de colores y un marcador o lapicero, y elabora, plegando su hoja, un avión de papel. Si alguien no sabe se muestran los pasos de cómo hacerlo.
- En una de las alas se escribe su nombre y, en la otra, algo de interés sobre sí mismo que lo identifique (palabra, frase, cualidad, dibujo, etc.)
- Una vez elaborados, todos lanzan los aviones de papel a un punto determinado de la sala en la que se desarrolla el taller.
- Cada participante toma, al azar, alguno de los aviones del piso (solo uno) de los lanzados (diferente al propio), y lee en forma mental e individual a quien le pertenece. En alguna parte del avión debe escribir una cualidad, valor o fortaleza que tiene el dueño del avión.
- A una señal, todos echan a volar nuevamente los aviones para tomar otro y hacer lo mismo. Este ejercicio se repite las veces necesarias para escribirle a todos los participantes.
- Luego de varias rondas, cada participante busca y desarma su avión, para leer lo que escribieron sus compañeros.
- Para finalizar, todos y cada uno de los participantes puede leer en voz alta lo que le escribieron y expresar cuales son los sentimientos o emociones que le generó el ejercicio. ¿Cómo me siento frente a las cualidades, valores, fortalezas que los otros ven en mí? ¿Pude descubrir algo nuevo?

Finalizadas las intervenciones, se pasa a la exploración del tema musical personal, a partir de algunos datos de su vida personal:

- Dónde nació (territorio, ambiente, lugar)
- Cómo es mi familia (De dónde vengo)
- Mis gustos personales (actividades, hobbies, necesidades, qué me divierte)
- Lo que más me gusta de mí (Autoestima)
- Qué y por qué razón me daré un premio a mí mismo (Auto reconocimiento)
- Cuáles son mis fortalezas y debilidades personales (Autocrítica)
- Cuáles son mis metas a corto, mediano y/o largo plazo (Reto personal)
- Cuáles son mis sueños o proyectos por cumplir y en qué plazo espero hacerlo. (Tiempo)
- Lo que no puedo soportar

Cada participante puede escribir la letra de un tema musical personal, o utilizar una canción que lo identifique. Se da el espacio para tararearla en voz baja y luego subir el volumen para descubrir la potencialidad expresiva de su voz, como vehículo de expresión y creación personal.

Luego se divide el grupo en tríos. Cada trío comparte su tema musical personal y definirán uno o varios conceptos que sean comunes para todos, con plena libertad, sin importar que estos estén o no relacionados entre sí o correspondan a una temática particular. Cada grupo deberá elegir, organizar y construir los medios para comunicar lo que quiere expresar, lo que quiere hacer sentir, y crear una pequeña representación, que incluya un grito o la onomatopeya (reproducción de un sonido natural no discursivo) que los represente incluyendo dichos conceptos, para ser presentado frente a los demás participantes. El facilitador podrá aumentar el nivel de dificultad moderando el volumen, sugiriendo pulsos o intenciones emocionales durante la presentación.

Cada equipo hace su representación o dramatización, y una vez hayan terminado todos los grupos, se cierra la sesión con una reflexión crítica frente a los conocimientos y sentimientos experimentados, e identificando sus emociones frente al trabajo realizado, tanto de forma individual como colectiva.

Se les invita a buscar y ver la película “Cadena de favores” como motivación al próximo taller.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Junio 4 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, música relajante, hojas de papel de colores, marcadores, lapiceros.

**Criterios de evaluación:**

Expresiones verbales y corporales de que la práctica de actividades teatrales fue un facilitador para entrar en contacto con emociones, pensamientos o actitudes personales de las cuales no había tomado conciencia.

Percepción de mejora o aumento del bienestar subjetivo, y que la práctica de la actividad fue un facilitador para poder aceptar distintos aspectos de su personalidad, lo que trajo aparejado un sentimiento de mayor autoestima.

Se evidencia menor temor a expresar sentimientos, pensamientos y uso de recursos verbales y no verbales que le han facilitado y hecho más satisfactoria su comunicación.

Mayor apertura y tolerancia a las diferencias en sus relaciones cercanas y al momento de encarar nuevas relaciones o situaciones sociales, a través de aprender a trabajar en equipo, construir, crear y lograr objetivos de manera grupal.

## **TALLER 9**

**Título:** MAPA DE RELACIONES HUMANAS

**Objetivos:** Fomentar estados emocionales positivos en las relaciones interpersonales como generadores de bienestar y felicidad.

Descubrir los efectos que producen a nivel de las emociones las distintas redes relacionales, desde sus cualidades en intensidad, fortaleza, resolución de conflictos y tipo de relaciones.

**Contenidos:** Autorregulación – Automotivación - Relaciones con los demás – Empatía

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Saludo, presentación del taller y el propósito.
2. Sensibilización. Conversatorio sobre la película “Cadena de favores”
3. Motivación. El mapa de relaciones humanas (Elaboración personal).
4. Comunicación y experimentación. Vibraciones íntimas (Tambores).
5. Trabajo expresivo corporal. Música y emociones.
6. Técnicas de respiración y relajación.
7. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

## Metodología:

Sentados alrededor de una gran mesa, se da la bienvenida a los participantes, se presentan los objetivos y se invita a hacer del espacio del taller una oportunidad para transformarse. Se inicia con el conversatorio sobre la película “Cadena de favores”, enfatizando en algunos elementos de la misma, relacionados con las competencias socioemocionales:<sup>5</sup>

- El niño, personaje principal, resalta que el mundo puede ser mejor si el cambio comienza desde cada persona, de su auto-transformación, que evidencia en su asertividad, actitud serena, altruismo y conducta pro social extraordinaria, y cuyas conductas se expresan en sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de una forma directa, firme, sincera y que respeta a los demás.
- En cuanto a sus competencias socio-emocionales, se evidencia que el niño tiene un alto conocimiento de sus propias emociones, se autorregula cuando nota que no funciona su cadena y cuando se enfrenta a sus compañeros, se automotiva para seguir intentando que las personas cumplan sus favores y poder vencer sus miedos.
- El profesor tiene muy clara la función de una escuela humanizadora que, más allá de los contenidos académicos, hace que los estudiantes reflexionen sobre la influencia de sus actos a nivel social.
- El profesor muestra que sus habilidades socioemocionales debían ser potencializadas porque se le dificultaba controlar sus emociones, no se automotivaba, tenía escasa aceptación y no controlaba las relaciones sociales.

Posteriormente, cada participante recibe un esquema con el mapa de relaciones humanas, el cual presenta un esquema de redes, con diferentes colores, para que ubique y escriba en cada nodo las personas con quienes se relaciona cotidianamente, siguiendo unos parámetros, de acuerdo al color:

- ROJO: Escribe allí el nombre de las personas que perjudican tu autoestima, te descalifican, te atacan, y tienes conflictos con ellas.
- AMARILLO: Aquellas personas que aportan a tu existencia unas veces sí, otras no; pero algo te aportan.
- AZUL: Las personas que facilitan el Ganar- ganar. Nos aportan y nosotros les aportamos.
- VERDE: Las personas maravillosas, con quienes haríamos cualquier cosa por que nos hacen la vida feliz y plena.

A partir del ejercicio anterior, se invita a filtrar los contactos positivos y a reciclar la basura mental (imágenes y pensamientos negativos, desagradables, personas tóxicas, ambientes negativos, etc.), una forma de vaciar la papelería emocional, y empezar a utilizar un calendario positivo,

---

<sup>5</sup> Tomado de <https://www.cuandolavida.com/cadenadefavorescomocompetenciasocial/>

reconociendo las emociones tanto de las personas maravillosas como de las demás, y pudiendo gestionar dichas emociones, poder ampliar la cadena de favores (física, psíquica, social).

Mediante el sonido de la tambora, los participantes inician a desplazarse por el espacio, llevando el ritmo y la velocidad de las vibraciones, mediante las cuales es posible encontrar la armonía para despertar sentimientos y emociones que proporcionan un equilibrio interior, buscando a través de su sonido despertar y activar las potencialidades individuales, creando un espacio personal, sagrado y purificado.

Se invita a mover cada segmento corporal, con movimientos intuitivos que permiten abrir el mundo interior y el espíritu, en la búsqueda de una experiencia cumbre en la que se deja ir todo lo que vemos, oímos y sentimos, donde no hay más que uno mismo, en un viaje interior, experimentando sensaciones físicas, efectos visuales, flujo intuitivo, comunicación e ideas que vienen con facilidad.

Se inicia con el trabajo expresivo corporal, en el que se utiliza la música para las diferentes emociones, para verificar cómo actúo frente a la emoción que me despierta el ritmo de la música. Los participantes continúan de pie, repartidos en el espacio, sonarán distintas melodías y deberán expresar con el cuerpo aquello que les transmite la canción. Las canciones preparadas para trabajar las emociones son:

- Beethoven: 9ª Sinfonía. Himno de la alegría (Alegría)
- Beethoven: 6ª Sinfonía, 4º movimiento. La tormenta (Miedo)
- Mozart: Marcha fúnebre (Tristeza)
- Mozart: Requiem. Dies Irae (Ira)
- Carl Orff: Carmina Burana (Goce – Placer)

De acuerdo al mapa de relaciones elaborado, y al sentimiento que le transmite el tema musical, cada participante expresará mediante movimientos naturales, los sentimientos hacia las personas de cada uno de los niveles de relación, las positivas hacia los más cercanos o a quienes quiere allegar, y las negativas hacia los que quiere alejar en su red relacional, para la toma de decisiones respectiva.

Se invita a los participantes a volver a la calma, mediante la práctica de las técnicas de respiración y relajación que se han venido trabajando en la formación.

Se realiza el cierre de la sesión compartiendo las reflexiones, emociones, sensaciones e ideas que surgieron durante el taller y motivándolos para la siguiente sesión.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Junio 11 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, mesa, sillas, hojas con el esquema del mapa de relaciones humanas, lapiceros, tambora, temas musicales seleccionados.

**Criterios de evaluación:**

Dominio del movimiento y desarrollo de su estilo personal para comunicar y expresar sus emociones.

Equilibrio corporal, en donde se evidencia que la actitud corporal corresponde con la certeza o seguridad con la que se desarrolla el ejercicio, la intervención, exposición o se manifiesta una opinión.

Control de la energía

Desarrollo de la escucha activa

**TALLER 10**

**Título:** BIODANZA

**Objetivos:** Practicar ejercicios dancísticos que favorezcan la conciencia corporal y desbloqueo físico y emocional, generando una renovación en la aceptación, la autoimagen corporal, la comunicación y la autoestima.

Experimentar la conexión bidireccional entre mente y cuerpo a través de la música, el movimiento, la expresión corporal y la emoción

**Contenidos:** Autoconocimiento – Autoestima – Comunicación - Relaciones con los demás

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Motivación y reflexión: Biodanza, la danza de la vida.
3. Ejercicio de experimentación. Saludo al sol.
4. Aplicación de la técnica.
5. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

## Metodología:

Ubicados en círculo, sentados en el suelo, se da la bienvenida a los participantes, motivando a hacer del espacio del taller una oportunidad para transformarse. Se les invita vivenciar el taller de biodanza como una experiencia de conciencia emocional personal, en las que se estimula la renovación energética, corporal y emocional a través de la música, el movimiento, la expresión corporal y la resistencia a entornos de tensión, en los que nos desenvolvemos cotidianamente, mediante la integración de tres niveles de relación: con uno mismo, con los otros y con el entorno.

Se enfatiza en la posibilidad que brinda la técnica del taller de desarrollar los potenciales innatos, trabajando desde cinco líneas de vivencia: vitalidad (alegría de vivir), creatividad (capacidad de expresión), afectividad (capacidad de socializar), sexualidad (capacidad de realizar las cosas con amor y placer) y trascendencia (fusión cuerpo-mente).

Durante la experimentación, estando de pie y en círculo, se practica la técnica del Saludo al sol, que es uno de los ejercicios más emblemáticos del Hatha Yoga, que busca conectar con la esencia profunda del ser, siguiendo estos 12 pasos básicos:<sup>6</sup>

1. Junta los pies y yérquete, con el cuerpo recto pero sin tensión. Exhala.
2. Une las palmas de las manos y, en esta posición, sube los brazos por encima de la cabeza. Arquea un poco el cuerpo hacia atrás mientras inspiras.
3. Espira e inclínate hacia delante hasta tocar el suelo con las palmas de las manos, manteniendo las rodillas rectas.
4. Lleva una pierna hacia atrás, y estírala para tocar el suelo con la punta de los dedos. Inspira.
5. Lleva la otra pierna hacia atrás y mantén brazos y piernas estirados, mientras retienes el aire.
6. Mientras espiras, dobla los brazos y lleva el pecho hasta el suelo y hacia delante, apoyando las rodillas en el suelo.
7. Estira los brazos y arquea la columna hacia atrás, manteniendo la mitad inferior del cuerpo pegada al suelo. Inspira.
8. Apoya manos y pies en el suelo y levanta la cintura, hasta estirar piernas y brazos y formar una V invertida. Espira durante el proceso.
9. Lleva hacia delante la misma pierna que antes habías estirado y flexiónala, hasta que tu rodilla y tu pie estén alineados bajo tu cabeza y entre ambas manos. Inspira.
10. Yérquete manteniendo las manos en el suelo, como en la posición número 3. Espira.
11. Sube los brazos por encima de la cabeza con las palmas unidas, y arquea la espalda como en la posición 2 mientras inspiras.
12. Baja los brazos hasta la posición inicial, la de la montaña, mientras espiras.

---

<sup>6</sup> Tomado de: <https://xuanlanyoga.com/el-saludo-al-sol-explicado-paso-a-paso/>

Se inicia la práctica de biodanza, iniciando con la toma de conciencia y sensibilización del propio cuerpo mediante las técnicas de respiración experimentadas en los talleres anteriores. Dejándose llevar por el sonido de fondo que son melodías étnicas de diferentes culturas: celta, árabe, hindú, africana, indígenas que evocan el fuego del espíritu se exploran movimientos naturales, libres, espontáneos, que van involucrando el cuerpo progresivamente, y creando un ambiente en el cual los participantes puedan soltarse y encontrarse nuevamente con su cuerpo y consigo mismas, conectándose con profundos estados de libertad y de alegría.

A continuación se practica la siguiente secuencia de ejercicios que permitirán establecer la conexión entre movimiento y emoción, y se refleja en las expresiones corporales.<sup>7</sup>

- Caminar alternando brazo y pierna contraria, con pasos firmes y con fuerza en cada paso que damos, tocando con todo el pie en la tierra. Es un ejercicio para desarrollar el sinergismo, la coordinación y la potencia, porque caminar sin ese paso firme es como si fuéramos con pies de plomo, caminando en nuestra vida con miedo.
- Poner la vista en un punto como objetivo y con un gesto decidido, como un puñetazo o una patada, moverse en esa dirección. Es un ejercicio que nos permite poner nuestros propios límites, sin exagerarlos, fijar un objetivo e ir a por él.
- Marchar por el espacio, con un movimiento rítmico y continuado con las piernas y los pies para conectar con la tierra, poniendo todo el pie en el suelo, tocando tierra, como motivación para adaptarse a los cambios y al desapego.
- Dar caricias y abrazos a sí mismo, soltando las resistencias que tenemos, para luego dejarse abrazar y acariciar por otro, como gesto para recuperar el equilibrio de saber dar y recibir.
- Caminar desbloqueando y moviendo la pelvis, liberando toda rigidez, para desbloquear emociones que permanecen atrapadas en el organismo y que no nos hacen ningún bien.

Una vez lograda la ambientación y concentración requerida, se inicia la fase para despertar la musicalidad interior y restituir la vitalidad. A partir de la búsqueda personal, cada uno se mueve sin seguir ninguna técnica estructurada, una propuesta de vida, de vivencias, de emociones y reacciones como forma de expresión y comunicación de sus imágenes interiores, desde la espontaneidad, desarrollando su propio estilo de movimiento e ir canalizando las emociones negativas y fortaleciendo las positivas. Todo esto a partir de los temas musicales que se enlistan a continuación:

- L'OMBRE ET LA LUMIERE. Coralie Clement
- HELLO, DOLLY! Louis Armstrong
- WHAT'S THAT? Palov

---

<sup>7</sup> Tomado y adaptado de: [https://www.cuerpomenta.com/testimonios/biodanza\\_976](https://www.cuerpomenta.com/testimonios/biodanza_976)

- TODA MENINA BAIANA. Gilberto Gil
- LIBERTANGO. Astor Piazzolla
- 100 DAYS, 100 NIGHTS. Sharon Jones & The Dap-Kings
- DJOBI, DJOBA. Gipsy Kings
- NOCHECITA. Maite Hontelé
- AIN´NO MOUNTAIN HIGH ENOUGH. Marvin Gaye
- I WANT TO BREAK FREE – Remastered 2011. Queen
- DON´T WORRY BE HAPPY. Bobby McFerrin
- OVER THE RAINBOW/WHAT A WONDERFUL. Israel Iz Kamakawiwodole
- CANZONI STONATE. Andrea Bocelli

Se proponen, a medida que se cambian los temas musicales, centrar su mente y su cuerpo en distintos estados de ánimo: desapego, el aquí y el ahora, ir más allá de los límites, la fuerza interior, la sensibilidad, los deseos, la creatividad, fluir, etc.

Se realiza el cierre de la sesión compartiendo las reflexiones, emociones, sensaciones e ideas que surgieron durante el taller y motivándolos para la siguiente sesión.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Julio 15 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, temas musicales seleccionados.

**Criterios de evaluación:**

Conexión entre movimiento y emoción que se evidencia en la comodidad con los movimientos explorados y en sus expresiones corporales.

Capacidad de concentración para dejarse llevar por los sonidos y entrar en contacto con las emociones, pensamientos o actitudes personales de las cuales no había tomado conciencia.

Libertad y amplitud de movimiento, como prueba de su personalidad y una mayor autoestima.

Expresión de sentimientos, pensamientos y emociones mediante no verbales que le han facilitado y hecho más satisfactoria su comunicación, para trabajar en equipo y para la comprensión de la afectividad y los estados de ánimos propios y de los demás.

## TALLER 11

**Título:** COMUNICACIÓN Y RELACIONES VITALES

**Objetivos:** Mejorar el control y la conciencia corporal desde el movimiento expresivo, desarrollando la habilidad para expresar sus emociones, reconocerlas y regularlas.

Practicar ejercicios para manejar las tensiones y liberar el estrés, mejorando la capacidad para gestionar sus emociones y reconocer las de los demás.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Autorregulación – Comunicación – Empatía - Automotivación

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Reflexión sobre el “fluir” y práctica de técnicas de respiración profunda, natural, superficial).
3. Puesta en contexto. Ejercicios de disociación.
4. Trabajo desde el movimiento expresivo. Control corporal y desbloqueo emocional.
5. Manejo de las tensiones, como herramienta para mejorar las relaciones con los demás.
6. Interacción, comunicación y relación con los demás desde elementos expresivos.
7. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller.

**Metodología:**

Ubicados en círculo, se da la bienvenida a los participantes, invitando a hacer del espacio del taller una oportunidad para transformar, desde lo emocional, su vida personal y profesional. Se motiva a fluir con los movimientos que se van a proponer durante el taller, pues cuando se siente el flujo rítmico puede cambiar el estado de relajación a una más profunda, en la que es posible mantenerse conectados tanto desde lo mental como de lo corporal.

Se presentan las indicaciones sobre los ejercicios de disociación como una experiencia de control corporal y mental, desde la premisa de que las personas que pueden controlar sus impulsos tienen más probabilidad de éxito en sus relaciones con los demás. Se proponen algunas disociaciones corporales:



Una vez se detenga, cierre de nuevo los ojos y centre la atención en la respiración, dejándola actuar a su propio ritmo, siendo consciente de cómo el cuerpo pide oxígeno y cómo expulsa aire. Es el momento de empezar a moverse lentamente, partiendo desde la columna y proyectando el movimiento a otras partes del cuerpo; a la cabeza, a los brazos, a las piernas y al pecho. Hágalo lentamente, sin prisa. Agrande nuevamente el cuerpo y sus movimientos, hasta ponerse de pie. Posteriormente, se inicia con la conciencia sobre el propio peso corporal, siendo consciente en toda la secuencia como opera el organismo a nivel emocional y cómo dicho estado de ánimo se relaciona con la respiración.

Se reinicia el desplazamiento por el espacio, caminando primero lentamente, e ir aumentando la velocidad, duplicando luego el tamaño del paso, e intente ahora duplicar el tamaño del paso y la velocidad. Esto implica que el paso es el doble de grande y la velocidad también se duplica. Sea siempre consciente de si está logrando el objetivo propuesto. Recuerde que el ritmo está asociado con la concentración. Intente triplicar el tamaño del paso y la velocidad. Luego escoja el lugar que desee para detenerse,

Y seleccione un paso de baile y comience a realizarlo en el espacio al ritmo de la música de fondo, no importa el paso, lo que importa es la conciencia sobre cómo lo realiza. Permita que el ritmo sea el que lo lleva ahora, tratando de descubrir la emoción que le transmite este ritmo. Puede ser de bienestar, pero también de malestar. Siendo consciente del ritmo y de la emoción que lleva, ahora trate de descubrir cuáles son las partes del cuerpo que expresan mejor su estado.

Concéntrese en estas tres relaciones: ritmo-cuerpo, ritmo-emoción y cuerpo-emoción. Desarrolle la que más le permita sentirse a gusto. Recuerde que debe estar siempre consciente del compartimiento de su cuerpo, como del comportamiento emotivo, y no olvide que tiene una tarea fundamental, que es conservar el ritmo inicial. Sin perder el ritmo desplácese por el espacio y busque pequeñas diferencias en su comportamiento. Cuando lo considere necesario deténgase y analice su respiración.

Para finalizar, se trabaja a nivel grupal, caminando por el espacio y percibiendo el ritmo que llevan sus compañeros, e ir asimilando lentamente un ritmo grupal, que el grupo debe regular su ritmo y que todos los que se están preparando intenten generar un ritmo común. Cuando se haya logrado el ritmo del grupo, el líder puede cambiar o variar el paso por un paso más complejo, como por ejemplo un paso de baile, que el grupo debe asimilar con toda claridad, por lo tanto, no puede ser muy complejo al principio.

Estando en pareja se establecen contactos o pequeños toques con los brazos, pelvis, piernas, cabeza, espalda, pecho. Se puede poner a prueba la capacidad de riesgo tocando el hombro del compañero con el pie, o el pecho, o incluso la cara. Luego de hacen otras acciones como cargar al compañero, corretearlo por el espacio, sacudirlo, empujarlo, o simplemente observarlo. Ahora, al ritmo de la tambora, se camina al ritmo propuesto, con variaciones rítmicas, y buscando un poco de complejidad intentando llevar el ritmo con las piernas, los brazos, la cadera, la cabeza e incluso con la mirada.

Cuando todos los participantes lo hayan logrado, se toca el ritmo de mapalé, y todos se van uniendo lentamente, creando nuevas relaciones entre el paso y los contactos, creando grupos de tres, cuatro o cinco personas, hasta aumentar la velocidad e incorporar todo el cuerpo en su máxima expresión de energía y movimiento. Cuando se considere pertinente se detiene la sesión, y se respira hasta recuperar el aliento.

Acostados en el suelo, se indica la posición anatómica y se dirige la atención a la ubicación de cada segmento corporal y a la conciencia del propio cuerpo y el estado emocional. Se realiza el cierre de la sesión compartiendo las reflexiones, emociones, sensaciones e ideas que surgieron durante el taller y motivándolos para la última sesión, en la que traerán el tema musical favorito y algunos alimentos y bebidas para compartir.

**Temporalización:** 120 minutos. Realizado en: Julio 22 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, música seleccionada, tambora

**Criterios de evaluación:**

El ejercicio le permitió conectar el cuerpo con las emociones, demostrando una actitud personal de relajación y sin tensiones.

Y utilizando el movimiento expresivo como forma de comunicación al momento de encarar nuevas relaciones o situaciones sociales, reconociendo la afectividad y los estados de ánimos propios y de los demás.

## TALLER 12

**Título:** BANQUETE EMOCIONAL

**Objetivos:** Reflexionar sobre la interrelación entre el pensamiento, cuerpo y emoción y su influencia en las diversas actitudes corporales y estados mentales frente a las relaciones con los demás.

Compartir las diversas experiencias vividas durante la formación, destacando la importancia del manejo de diversas técnicas que facilitan la gestión de las emociones y la posibilidad de potenciar las competencias socioemocionales.

**Contenidos:** Autoestima – Automotivación – Comunicación - Relaciones con los demás

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Ubicación en el banquete.
2. Reflexión sobre el aprendizaje dialógico y su relación con el banquete emocional.
3. Sensibilización. Importancia del desarrollo de las habilidades sensoriales de los sentidos
4. Experimentación. Mi canción favorita.
5. Interacción, comunicación y relación con los demás desde la Abrazoterapia.
6. Cierre de la sesión. Se comparten las ideas finales de su participación en el programa.

**Metodología:**

Se dispone una mesa con todos los elementos para el banquete (alimentos, bebidas, platos, cubiertos, etc.), alrededor de la cual se da la bienvenida a los participantes, invitando a hacer de este último espacio del taller una oportunidad para usar los recursos expresivos trabajados durante la formación y sí gestionar sus emociones. Se motiva y reflexiona desde el potencial pedagógico que tienen las tertulias o aprendizaje dialógico como una herramienta para la construcción de relaciones armónicas y para el empoderamiento y la transformación personal y colectiva, basada en la participación horizontal, honestidad y respeto.

Se plantean como indicaciones, el poder compartir los alimentos a medida que se desarrolla la actividad, siendo respetuosos y sinceros en las interacciones, en el compartir de las experiencias personales y en la verbalización de las opiniones.

A continuación, y para destacar la importancia de desarrollar las habilidades sensoriales de los cinco sentidos, se invita que cada uno de los participantes, uno a uno, compartan su tema musical favorito, las emociones que le despierta, cómo lo eligió, en qué medida lo representa y expone con sus palabras lo que ha significado la formación y los talleres en su vida personal y profesional. Si el tema tiene letra, todos pueden seguirla en voz alta o tararearla.

Una vez todos hayan expuesto, se da inicio a la comunicación corporal. Se inicia con la actividad de la “Abrazoterapia”, enfatizando sobre los beneficios y efectos de los abrazos en el bienestar personal. Se cuenta a los participantes los diferentes tipos de abrazos que existen, exponiendo una imagen donde se refleja cada uno de estos:<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Tomado de: <https://es.scribd.com/document/261524590/Abrazoterapia>

- Abrazo de oso: el que da el abrazo rodea los hombros del contrario, quien lo recibe apoyando su cabeza en el hombro o el pecho del otro y rodeando la cintura con sus brazos. Es un abrazo que transmite mensajes como “cuenta conmigo”, “te apoyo” o “estoy aquí”. Es muy común entre padres e hijos, abuelos y nietos.
- Abrazo de costado: el abrazo para dos personas que caminan juntas y se toman de la cintura o de los hombros. Es alegre y perfecto para los paseos o para después de las esperas.
- Abrazo de A: Se realiza de pie, frente a frente, y se colocan los brazos alrededor de los hombros del otro, aunque no suele haber contacto por debajo de esta zona. Puede ir acompañado de unas palmaditas en la espalda. Es un abrazo más formal y menos cálido, y se da en personas que no tienen demasiada confianza o que no les gusta demasiado abrazarse.
- Abrazo de mejillas: se juntan las mejillas al abrazarse. Este abrazo demuestra ternura y bondad, se dice que tiene propiedades espirituales y es ideal para un momento de felicidad. Es típico entre amigos o familiares.
- Abrazo de película o impetuoso: ocurre entre dos personas que se tienen cariño cuando hace un tiempo que no se ven o se encuentran a lo lejos por la calle, corren a encontrarse y se estrechan con pasión, como en las películas románticas. Es un abrazo cargado de fortaleza y afecto y su duración es variable. Puede derivar en otro tipo de abrazo más profundo como el de mejillas o corazón.
- Abrazo sándwich: abrazo entre tres personas, quedando una en el medio de las otras. Los que actúan de “pan” pueden abrazarse entre sí por la cintura o los hombros, dando seguridad y apoyo al que está en el medio. Es un abrazo típico de las familias o entre un grupo de amigos.
- Abrazo de corazón: se considera como el abrazo más elevado. Dos personas se abrazan de frente, con el brazo derecho sobre el hombro del contrario y el izquierdo bajo su brazo izquierdo, rodeando con ambos su espalda, estableciendo un mayor contacto físico, casi rozando los corazones. Es un abrazo cargado de ternura, que expresa amor puro e incondicional, es sublime, largo, genuino y hermoso.
- Abrazo de pierna: se da cuando los niños pequeños demandan atención de los adultos. Debemos arrodillarnos y abrazar las piernas de la otra persona, quien podrá acariciar suavemente la cabeza. Demostrando la atención solicitada.
- Abrazo de espalda: Demuestra afecto, agradecimiento y una armoniosa felicidad. Es aquel que se da cuando una persona abraza a otra por detrás, acogiéndolo entre sus brazos de forma casi inesperada, pero mágica. Puede darse de pie, sentados o con diversas variantes, pero siempre por detrás, dejándose abrazar por la otra persona. Es un abrazo cálido y sincero.
- Abrazo a uno mismo: con este abrazo nos recogemos a nosotros mismos con nuestros brazos, e incluso podemos recostar la cabeza en nuestro hombro y valorar todo lo que somos. Un abrazo que deberíamos darnos cada día para demostrarnos afecto a uno mismo, siendo el que más dificultad cuesta darnos.

- **Abrazo de grupo:** para amigos o las familias que comparten un proyecto o interés común. Todos se colocan en círculo y se rodean por los hombros y/o la cintura. Una variable es que haya una persona en el centro y todos los demás se abracen entre sí. Es sinónimo de apoyo, afecto, seguridad, solidaridad y unidad.

Una vez los identifiquen se pasa a la experimentación, indicando que traten de sentir el abrazo a ciegas, ya que con los ojos cerrados se pueden sentir de otras maneras. Durante la práctica se les motiva a que sientan emociones frente a distintas personas y situaciones de la vida personal y profesional.

Se realiza el cierre de la sesión compartiendo las reflexiones, emociones, sensaciones e ideas que surgieron durante el taller y motivándolos para la entrevista conversacional, en la que se valoran la satisfacción con el programa de formación socioemocional, aplicabilidad de la formación en el aula, impacto en términos de aprendizajes obtenidos a nivel personal y profesional e implementación (recomendaciones y observaciones).

**Temporalización:** 180 minutos. Realizado en: Julio 29 de 2019

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, mesa, sillas, elementos necesarios para el banquete, temas musicales seleccionados.

**Criterios de evaluación:**

Lenguaje corporal para la expresión de sentimientos y emociones, consiguiendo: aumentar la alegría y la capacidad de disfrute, mejorar la comunicación, fomentar la creatividad y la imaginación.

Atención plena, sensibilidad, desinhibición y aceptación de sí mismo y de los demás.