

**PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS EN HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
DE ESTUDIANTES EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE
BOGOTÁ.**



**CLAUDIA ROCÍO QUIROGA PINZÓN
MARTHA CRISTINA SIERRA MARTÍNEZ
OMAR DANIEL TOCANCIPÁ ACUÑA**

**Tesis presentada para optar al título académico de
Magister en Educación con énfasis en Psicología Educativa**

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
BOGOTÁ
2016**

**PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS EN HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
DE ESTUDIANTES EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE
BOGOTÁ.**

Autores

**Claudia Rocío Quiroga Pinzón
Martha Cristina Sierra Martínez
Omar Daniel Tocancipá Acuña**

**Tesis presentada para optar al título académico de
Magister en Educación con énfasis en Psicología Educativa**

Asesor

José Arlés Gómez

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
BOGOTÁ
2016**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, D.C., agosto de 2016

AGRADECIMIENTOS

*Agradecemos primeramente a Dios por iluminar
nuestras mentes y fortalecer nuestro espíritu.*

A nuestras familias por su apoyo y permanente acompañamiento.

*A la Secretaría de Educación Distrital por ofrecer
apoyo económico en pro de la cualificación profesional de sus docentes.*

*A la Universidad Libre, a los docentes de la Maestría en Educación, José Arlés Gómez,
Nubia Esperanza Ramírez, Gilma Jeannette Caraballo,
Pablo Páramo, Víctor Manuel Prado, Mireya Guerrero Sánchez,
y en general a todos los docentes quienes nutrieron
ésta investigación con sus valiosos conocimientos, aportes y experiencias.*

*A nuestros apreciados directivos, colegas y estudiantes
de las instituciones educativas:
Colegio Técnico Menorah IED, Colegio Paulo VI IED y Colegio San Bernardino IED,
quienes contribuyeron con su colaboración
y tiempo para el alcance de los objetivos del presente estudio.*

*A nuestros compañeros y amigos de maestría que
con su amistad y afecto fortalecieron nuestro ánimo.*

RESUMEN

Uno de los temas que más preocupa a una comunidad educativa es por supuesto el bajo rendimiento académico de sus estudiantes y más aún cuando las estrategias de mejoramiento propuestas desde los diferentes estamentos no surten el efecto deseado, situación que se identificó en los colegios Técnico Menorah IED, Paulo VI IED y San Bernardino IED. A partir de una cuidadosa revisión teórica y de una recopilación de percepciones de los sujetos implicados en la situación problemática, se notó que una de las causas era un débil desarrollo de las habilidades socioemocionales, vitales en los educandos para llevar a cabo un exitoso proceso de aprendizaje; con el ánimo de responder a esta necesidad, el presente estudio plantea como objetivo general diseñar una propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y la interacción social para mejorar el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de grado sexto que presentan inhabilidad social por déficit, evidenciado en los boletines y en las pruebas por competencias de las áreas fundamentales del periodo inicial, y con altas puntuaciones en la Escala de Ansiedad Manifiesta en niños CMAS-R.

El desarrollo de la estrategia psicoeducativa propuesta permitió concluir a través de los resultados arrojados, que la implementación de un protocolo de entrenamiento para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales incidió significativamente en el mejoramiento del rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes participantes de las tres instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo este estudio, permitiendo además de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, generar cambios positivos en aspectos convivenciales y actitudinales.

Palabras clave: rendimiento académico, habilidades socioemocionales, estrategias psicoeducativas, interacción social, regulación de emociones, aprendizaje estructurado.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
Descripción de la situación problemática	14
Antecedentes	16
Justificación	23
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	28
Inteligencia emocional & procesos educativos.....	28
Habilidades sociales y emocionales: abordaje cognitivo conductual	30
Rendimiento académico.....	34
Referente legal	36
Sistema Institucional de Evaluación	37
Proyecto Educativo Institucional	38
PROPUESTA PSICOEDUCATIVA.....	42
Diseño metodológico	42
Población y muestra.....	43
Recolección de datos	44
Instrumentos.....	45
Hallazgos y Análisis	46
Categoría 1: Rendimiento académico	48
Categoría 2: Habilidades Socioemocionales.....	49
Categoría 3: Estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales.....	52
Categoría 4: Cambios en el rendimiento académico	55
Categoría 5: Cambios Actitudinales y Percepciones frente a su aprendizaje	58
Triangulación de datos	67

CONCLUSIONES	79
RECOMENDACIONES	83
LISTA DE REFERENCIAS	85
ANEXOS	90

LISTA DE TABLAS

		pág.
1	Escala numérica de rendimiento académico según el SIE de cada institución	38
2	Matriz de objetivos, categorías, subcategorías e instrumentos	47
3	Promedios boletines académicos (Primer periodo)	48
4	Clasificación de participantes por sexo	48
5	Promedios pruebas por competencias (Primer periodo)	48
6	Resultados prueba CMAS-R	50
7	Implementación diferenciada por institución	53
8	Promedios boletines académicos (Último periodo)	55
9	Promedios pruebas por competencias (Último periodo)	55
10	Comparativo: Promedios boletines académicos (Primer y último periodo)	56
11	Comparativo: Promedios pruebas por competencias (Primer y último periodo)	57
12	Promedios calificaciones de cambios de estudiantes evidenciados por los docentes	59
13	Categorías emergentes de frases positivas de los docentes	61
14	Categorías emergentes de frases negativas de los docentes	62
15	Categorías emergentes de respuestas de estudiantes, pregunta 1	64
16	Categorías emergentes de respuestas de estudiantes, pregunta 2	65
17	Categorías emergentes de respuestas de estudiantes, pregunta 3	66
18	Convenciones para triangulación de datos	68
19	Análisis de resultados sujeto MS1	68
20	Análisis de resultados sujeto MS2	69
21	Análisis de resultados sujeto MS3	70
22	Análisis de resultados sujeto PS1	71
23	Análisis de resultados sujeto PS2	71
24	Análisis de resultados sujeto PS3	72
25	Análisis de resultados sujeto BS1	73
26	Análisis de resultados sujeto BS2	74
27	Análisis de resultados sujeto BS3	74
28	Consolidado de resultados por institución	75

LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
1 Promedios boletines académicos (Primer y último periodo)	56
2 Promedios pruebas por competencias (Primer y último periodo)	57
3 Comparativo general de promedios (Primer y último periodo)	58
4 Porcentaje frases positivas y negativas de docentes	60
5 Porcentajes categorías emergentes de frases positivas de docentes	62
6 Porcentajes categorías emergentes de frases negativas de docentes	63
7 Porcentajes categorías emergentes en respuestas de los estudiantes a la pregunta 1	64
8 Porcentajes categorías emergentes en respuestas de los estudiantes a la pregunta 2	66
9 Porcentajes categorías emergentes en respuestas de los estudiantes a la pregunta 3	67

LISTA DE ANEXOS

	pág.
A Encuesta diagn3stica a docentes	90
B Consolidado respuestas de encuesta diagn3stica a docentes	91
C Aspectos que afectan el rendimiento acad3mico identificados por los estudiantes	92
D Escala de ansiedad manifiesta en ni1os CMAS-R (Protocolo de aplicaci3n)	94
E Protocolo de entrenamiento en habilidades socioemocionales	95
F Aval de experto	131
G Encuesta final a docentes	132
H Encuesta final a estudiantes	133

RAE

TÍTULO: Propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá.

AUTORES: Claudia Rocío Quiroga Pinzón, Martha Cristina Sierra Martínez y Omar Daniel Tocancipá Acuña

PALABRAS CLAVE: Rendimiento académico, habilidades socioemocionales, estrategias psicoeducativas, interacción social, regulación de emociones, aprendizaje estructurado.

DESCRIPCIÓN: Uno de los temas que más preocupa a una comunidad educativa es por supuesto el bajo rendimiento académico de sus estudiantes y más aún cuando las estrategias de mejoramiento propuestas desde los diferentes estamentos no surten el efecto deseado, situación que se identificó en los colegios Técnico Menorah IED, Paulo VI IED y San Bernardino IED.

A partir de una cuidadosa revisión teórica y de una recopilación de percepciones de los sujetos implicados en la situación problemática, se notó que una de las causas era un débil desarrollo de las habilidades socioemocionales, vitales en los educandos para llevar a cabo un exitoso proceso de aprendizaje; con el ánimo de responder a esta necesidad, el presente estudio plantea como objetivo general diseñar una propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y la interacción social para mejorar el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de grado sexto que presentan inhabilidad social por déficit en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá, evidenciado en los boletines y en las pruebas por competencias de las áreas fundamentales del periodo inicial, y con puntuaciones altas en la Escala de Ansiedad Manifiesta en niños CMAS-R.

El desarrollo de la estrategia psicoeducativa propuesta permitió concluir a través de los resultados arrojados, que la implementación de un protocolo de entrenamiento para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales incidió significativamente en

el mejoramiento del rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes participantes de las tres instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo este estudio, permitiendo además de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, generar cambios positivos en aspectos convivenciales y actitudinales.

FUENTES: Se realizó una revisión cuidadosa de diferentes fuentes bibliográficas, inicialmente de antecedentes investigativos y propuestas de trabajo relacionados con rendimiento académico y habilidades socioemocionales, tanto nacionales como internacionales; La categoría de rendimiento académico fue sustentada en autores como Caballero (2007), Díaz (2012), Lamas (2015), Gutiérrez (2010), Jiménez (2009), Martín (1994, 2009), Moreno (2009), Navarro (2003), Nieto (1994) y Zapata (2009); mientras que los referentes de habilidades socioemocionales fueron: Cano (2014), Chaux (2007), Gutiérrez Fajardo (2013), entre otros, los cuales sirvieron de apoyo no sólo desde lo conceptual sino también desde lo metodológico para el desarrollo de la estrategia psicoeducativa planteada en esta investigación.

Posteriormente, se adelantó la consulta teórica de libros, documentos y artículos de investigación que abordan las categorías trabajadas, a partir de las conceptualizaciones de Berrocal (2008), Bisquerra (2007), Caballo (2007, 2008), Chabot (2009), Gardner (1993), Goldstein (1989), Goleman (1995, 2000, 2012), Michelson (1987), Monjas (2002); Además de referentes normativos, legales y material de apoyo del Ministerio de Educación Nacional, de la Secretaria de Educación Distrital y de cada una de las instituciones participantes en este estudio.

CONTENIDO: El presente documento que respalda este trabajo de investigación, se estructura en cinco secciones, una parte introductoria, seguida del marco teórico conceptual, la propuesta psicoeducativa, conclusiones y recomendaciones, adicionalmente se presenta la lista de referencias y anexos.

En la introducción se expone la problemática identificada, antecedentes consultados, justificación, objetivos general y específicos, pregunta, enfoque y aportes de la investigación. Dentro del marco de referencia se examinan fuentes teóricas, conceptuales, investigativas, normativas y legales que sirven de sustento para el desarrollo y diseño de la estrategia propuesta para responder a la situación problémica.

La siguiente sección se dedica al planteamiento de la propuesta psicoeducativa, la cual se organizó en un protocolo para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y la interacción social, implementada de manera diferenciada en cada una de las instituciones intervenidas, así mismo, se exponen los resultados obtenidos que muestran los cambios evidenciados sobre el rendimiento académico luego de la implementación de ésta estrategia, como también las percepciones de los docentes y estudiantes sobre los cambios actitudinales frente a su aprendizaje. Adicionalmente, se realiza la triangulación de datos con los resultados obtenidos de las categorías de cambios en el rendimiento académico, percepciones de estudiantes y docentes, con el soporte teórico. Para finalizar, se presentan las conclusiones y recomendaciones obtenidas a partir del análisis de los resultados y la triangulación, respondiendo por una parte, a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos, y por otra, a los aportes generados a partir de la experiencia educativa adquirida con este trabajo.

METODOLOGÍA: El diseño utilizado, Investigación Acción Educativa, parte de un paradigma cualitativo para el estudio de las ciencias sociales y puede ubicarse entre el grupo de los llamados enfoques comprensivos, en un punto intermedio entre lo interpretativo y lo crítico social, cuya intención está dada por la interpretación y comprensión de una realidad buscando promover la generación de propuestas de cambio, tiene como propósito ofrecer respuestas a los problemas y por ende pretende mejorar o cambiar las prácticas. No obstante, se reconoce que la combinación de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas puede contribuir a una mayor comprensión del problema, además de proporcionar información más completa para generar propuestas de cambio en el fenómeno estudiado.

CONCLUSIONES: Los resultados que arroja el presente trabajo de investigación permiten concluir que el rendimiento académico no solamente debería determinarse por una valoración cuantitativa, sino que debe ser el producto de un proceso de enseñanza donde el docente lleve a cabo una evaluación integral, que tenga en cuenta tanto los aspectos actitudinales como comportamentales de sus educandos; y a la vez evidencian que la implementación de un protocolo de entrenamiento para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales incidió significativamente en el

mejoramiento del rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes participantes de las tres instituciones educativas oficiales de Bogotá, en las cuales se llevó a cabo este estudio.

FECHA DE ELABORACIÓN 13 de junio de 2016

INTRODUCCIÓN

Descripción de la situación problemática

De acuerdo a las diversas reflexiones acerca de los intereses y necesidades que se plantean en las reuniones periódicas de las comisiones de evaluación y promoción, desde los diferentes agentes de la comunidad educativa como padres de familia, docentes y directivos docentes, se detecta una problemática común: ¿qué hacer con aquellos estudiantes que a través del año continúan presentando bajo rendimiento académico?, o ¿con aquellos estudiantes que en condición de repitencia no presentan cambios, persistiendo el fracaso?. Frente a este problema se sugieren estrategias de mejoramiento centradas en fortalecer las habilidades conceptuales y académicas, desconociendo otros aspectos que inciden en el bajo rendimiento como son las habilidades socioemocionales.

El bajo rendimiento académico es un problema multicausal, que se comprende con mayor claridad a partir de una perspectiva bio-psico-social, desde el modelo ecológico planteado por Urie Bronfenbrenner desde el año 1976, con actualizaciones en años posteriores 1977, 1979, 1992, quien afirma que la formación del individuo es un proceso que se deriva no solo de las características propias de las personas, sino que también intervienen los diferentes ambientes o contextos sociales que lo rodean (Linares, Vilariño, Villas, Alvarez-Dardet & López, 2002). Es así, como se pueden plantear múltiples causas posibles entre las cuales se encuentran las dificultades cognitivas y de aprendizaje, predisposición a la ansiedad y al estrés, estilos de enseñanza docente, inmadurez en expresión de emociones, pobres repertorios en habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, escasa motivación del estudiante, patrones de crianza familiar y clima escolar.

En las causas mencionadas, el aspecto socioemocional influye considerablemente en el rendimiento académico, por ello se abordan diversos autores que han trabajado la noción de inteligencia emocional, como Salovey y Mayer hacia 1990 que posteriormente fue difundida por Goleman (1995, 1999), concepto que ha tenido muchos seguidores y varias aplicaciones a la empresa y a la educación. Así mismo, algunos investigadores educativos como Bisquerra & Pérez (2007) y Fernández-Berrocal & Extremera (2002) afirman que los procesos educativos no deben centrarse únicamente en las metas académicas, sino

también en el enriquecimiento de estrategias que mejoren la dimensión socioafectiva del aprendizaje. En este sentido Chabot (2009) afirma que:

...el verdadero aprendizaje en cualquier campo que sea, se logra no cuando se comprende sino cuando se siente. La razón principal deriva del hecho de que las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, el juicio y los comportamientos. (p. 57).

De igual forma, y de acuerdo a las directrices de la Secretaria de Educación, las instituciones educativas deben generar iniciativas y programas, que permitan el desarrollo de estrategias para fortalecer los procesos de aprendizaje mediante habilidades emocionales y sociales apuntando al desarrollo integral de los estudiantes. Con el propósito de indagar acerca de esta situación dentro de las instituciones educativas oficiales seleccionadas para esta investigación: Colegio Técnico Menorah IED, Colegio Paulo VI IED y Colegio San Bernardino IED, se aplicó una encuesta diagnóstica (Anexo A) a 15 docentes que asumían la dirección de grupo u orientaban asignaturas en grado sexto, en la cual se les preguntó sobre la importancia del manejo de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes con relación a su desempeño académico.

A partir de los resultados de éste instrumento se evidencia que la mayoría de los docentes coinciden en que las soluciones institucionales implementadas para reducir el bajo rendimiento no tienen en cuenta aspectos diferentes a lo académico, así mismo, resaltan la relevancia de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, no solo frente a sus logros académicos sino también en su éxito futuro, lo que se refleja en el consolidado de resultados (Anexo B).

Adicional a esto, en cada institución se realizó una sesión de lluvia de ideas en un grupo completo de estudiantes de grado sexto con el propósito de conocer su punto de vista frente a qué particularidades inciden de manera negativa en su desempeño. Se les solicitó identificar los aspectos que consideraban afectan su rendimiento académico y el de los demás, teniendo en cuenta los ambientes de casa, colegio y otro (sugerido por ellos), clasificando dichos aspectos en internos (propios de la persona) y externos (influencia del contexto). Los resultados se resumen en un consolidado (Anexo C) según el ambiente, para cada aspecto se colocan entre paréntesis el número de respuestas dadas.

A partir de esta actividad se lograron percibir los factores internos y externos que inciden en el bajo rendimiento académico, desde la perspectiva de los estudiantes. La serie de respuestas nos permite concluir que el origen de esta problemática es multifactorial. El bajo desarrollo de las habilidades socioemocionales en muchos de los casos, muestra que es la causa de las debilidades presentes en los procesos de enseñanza aprendizaje, además del escaso compromiso o desestímulo de la familia en el acompañamiento hacia las actividades escolares. De igual forma, el contexto externo que rodea a las instituciones parece influir de manera negativa, ya que motiva al estudiante a priorizar actividades diferentes a las académicas.

Antecedentes

Existen numerosos antecedentes relacionados con la inteligencia emocional, que han llevado al diseño de diferentes programas de educación emocional y que inciden en el desempeño académico, como también estudios realizados sobre rendimiento académico relacionados con variables emocionales, tema que por su relevancia y complejidad ha generado en los últimos años contribuciones a la investigación educativa tanto a nivel nacional como internacional, los cuales se mencionaran a continuación.

Con relación a los programas de educación emocional, cabe mencionar que todos convergen en el objetivo de enseñar habilidades para la vida, entre éstas las habilidades personales y de interacción social, que algunos autores como Howard Gardner hacia 1983 denominan capacidades intrapersonales e interpersonales dentro de su teoría de inteligencias múltiples, y más recientemente para otros, son habilidades emocionales y sociales, entre ellos Salovey y Mayer que hacia 1990 introducen el constructo de inteligencia emocional, que luego fue difundido por Daniel Goleman a partir de 1995. En consecuencia, los programas de educación emocional fueron orientados desde un inicio hacia la prevención de problemas específicos particularmente consumo de drogas, deserción escolar, embarazo, suicidio y violencia. Más adelante, surge una nueva forma de mediación para estas problemáticas que se concentran en el desarrollo de aptitudes emocionales y sociales, tales como manejo de agresividad, control de impulsos y habilidades de comunicación, que se convierten en factores protectores para los problemas antes mencionados, que finalmente redundan en el éxito escolar.

Por consiguiente, se diseñaron programas de prevención basados en déficit emocionales dirigidos no sólo a problemas específicos, sino que fueron generalizados a los contextos escolares. Uno de los programas de prevención más efectivos fue realizado en 1992 por el Consorcio W.T. Grant, mencionado por Goleman (1995), que incluía habilidades emocionales como expresión y manejo de sentimientos, dominio de impulsos, reducción de estrés, postergación de la gratificación, y habilidades cognitivas como el diálogo interno, lectura e interpretación de señales sociales, comprensión de la perspectiva de los demás y expectativas hacia sí mismos, además, habilidades de conducta verbales y no verbales. Como éste, muchos otros programas comenzaron a implementarse para enseñar las habilidades de la inteligencia emocional denominados programas sobre el “aprendizaje social y emocional” (Social and Emotional Learning o SEL). Casi diez años después, en muchas escuelas de todo el mundo, comenzando por Estados Unidos, países asiáticos, europeos y algunos latinoamericanos y africanos han incluido programas de inteligencia emocional como parte esencial del currículo educativo.

Según lo describe Goleman en su publicación de 2012, la UNESCO dio a conocer a los Ministros de Educación de más de ciento cuarenta países la declaración de los principios básicos para poner en marcha programas SEL en el año 2002, como consecuencia de los resultados arrojados por la investigación científica y de los estudios de evaluación de programas SEL, los cuales han demostrado sin duda alguna, que las habilidades socioemocionales como la empatía, control de impulsos, autoconocimiento y expresión de las emociones, no sólo mejoran el comportamiento y la convivencia, sino que también afectan positivamente el rendimiento académico y previenen el fracaso escolar.

Posteriormente, algunos estudios de tesis de grado en Europa y Latinoamérica que examinaron la relación existente entre variables emocionales como la personalidad eficaz y el rendimiento académico, confirman la existencia de correlaciones significativas entre estas variables (Gutiérrez, 2010; Díaz, 2012). El tema del rendimiento académico en España ha formado parte de una constante indagación y conocimiento durante los últimos treinta años, es así que en un estudio bibliométrico realizado por Martín & Serrano (1994), recogen datos de 654 investigaciones comprendidas entre 1970 a 1990 sobre este tema, muchas de éstas tesis doctorales buscan correlacionar variables de relieve (inteligencia y personalidad) y las calificaciones de los estudiantes. Una de las más importantes investigaciones que ha tenido mayor incidencia en el ámbito pedagógico realizada por

Martín (2009), titulada “Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares”, busca a partir de los resultados, establecer una teoría sobre el rendimiento académico y los factores que lo determinan.

Así mismo, Lamas (2015) en un artículo publicado en el repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola, recopila una serie de investigaciones empíricas relacionadas con variables relevantes que dan una explicación objetiva al rendimiento escolar en los estudiantes, entre estas investigaciones menciona las siguientes: Barchard (2003) quien encontró que las habilidades cognitivas y las características de la personalidad predicen con significación estadística el rendimiento académico; Fink & McCown (1993) afirman que la impulsividad y la agresividad en niños y adolescentes afectan el rendimiento académico y están implicadas en diferentes trastornos que inciden en el aprendizaje, como el trastorno por hiperactividad y déficit de atención favoreciendo el fracaso escolar; el estudio de Manay (2009) con 300 estudiantes de San Juan de Lurigancho de 3°, 4° y 5° de secundaria encontró una relación significativa entre la ansiedad y el rendimiento académico; y otros autores como O'Connor y Paunonen (2007) refieren que para explicar el rendimiento de los estudiantes se deben tener en cuenta no sólo los factores de personalidad, sino también los cognitivos, no siendo estos últimos los únicos responsables para predecir el rendimiento académico.

En el campo de la educación, desde varias décadas atrás, surgen nuevos modelos psicoeducativos, inspirados en corrientes pedagógicas que centraron sus objetivos no en aumentar las destrezas académicas sino en la enseñanza de valores éticos y morales de tipo emocional, a su vez incorporaron métodos de aprendizaje inicialmente aplicados al trabajo clínico, lo cual llevó a establecer alianzas y aplicar los trabajos de la psicología clínica a la educación. Para desarrollar habilidades sociales partiendo de los principios del aprendizaje, se han utilizado técnicas individuales que comprenden imitación, reforzamiento positivo, entrenamiento, ensayo o práctica. Igualmente, estas técnicas se han ampliado en programas multifacéticos o bloques de tratamiento que combinan diferentes estrategias e involucran los componentes anteriores con otros procedimientos, incluyendo también otras habilidades dependiendo de los contextos a los cuales son dirigidos. Dichos procedimientos pueden aplicarse de manera individual o grupal, y según

las evaluaciones han logrado satisfacer las necesidades de la escuela, enriquecer las metodologías y mejorar el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto y entre las fuentes consultadas de programas de enseñanza globales, se encuentra el “Programa de Habilidades Sociales en la Infancia: evaluación y tratamiento” (Michelson, Sugai, Wood, Kazdin, 1987), el cual proporciona una aproximación paso a paso con base científica para la evaluación y el desarrollo de las habilidades sociales infantiles. Al mismo tiempo, aparece un enfoque psicoeducativo conocido como Aprendizaje Estructurado, un procedimiento de orientación comportamental que describe sucesivamente técnicas utilizadas para la enseñanza de las habilidades sociales basados en los principios conductuales y de aprendizaje social, uno de los trabajos que recopilaron estos procedimientos para la práctica es el “Programa de Enseñanza de habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia” diseñado por Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein (1989), estos modelos de Aprendizaje Estructurado han respaldado la realización de muchos programas para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales.

Otras de las técnicas más potentes utilizadas para el tratamiento de los problemas de conducta interpersonal es el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) que incluye elementos y procedimientos básicos como instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación y reforzamiento, propuestos por varios teóricos como Curran y cols (1985), Wilkinson y Canter (1982), Golden (1981) y otros, citados por Caballo (2007), adicionando otros elementos cognitivos que permiten resultados duraderos en el tiempo con mayor generalización a otros contextos fuera de la escuela. De los trabajos más recientes que han utilizado los procedimientos mencionados anteriormente está el “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)” creado por Monjas Casares (2002), que consiste en una intervención psicopedagógica global para enseñar sistemáticamente habilidades sociales a niños y niñas en edad escolar, incluye numerosas habilidades necesarias en los contextos educativos y familiares, como también utiliza procedimientos conductuales y cognitivos.

En Europa, principalmente en España algunos autores han profundizado el constructo de las competencias emocionales, entre ellos se destaca Rafael Bisquerra, Nuria Pérez, Fernández Berrocal, quienes a partir de la investigación han realizado varias propuestas para el desarrollo de estas competencias desde distintos marcos teóricos y metodológicos,

apuntando al objetivo común de enseñar tempranamente competencias socioemocionales para contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y contribuir al mejoramiento del rendimiento académico. Por mencionar algunos de éstos programas publicados en España, referenciados por Jiménez Morales & López (2009): “Conócete a ti mismo” (Guell y Muñoz, 2009); el Programa “Sentir y Pensar” de inteligencia emocional (Ibarrota y Delfo, 2003) y el Programa de Educación Emocional para Educación Infantil (López, 2003).

Revisando algunos de los programas que se basan en los procedimientos de aprendizaje para el Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) y en las técnicas del Aprendizaje Estructurado, se encuentra “Un paso adelante: programa de inteligencia emocional y competencia social, a través de las habilidades sociales para promover la convivencia y prevenir el abandono escolar temprano”, una propuesta de intervención psicoeducativa para prevenir el abandono escolar temprano, desarrollado como trabajo de tesis de maestría de la Universidad de Valladolid (Cano Calderón, 2014); y el “Programa de enseñanza de habilidades sociales y autocontrol de Goldstein adaptado para adolescentes entre 15 a 18 años de edad con altos niveles de ira, que asisten al Taller Escuela San Patricio en el año 2013” como trabajo de pregrado (Gutiérrez Fajardo, M & Puertas Paredes, E., 2013).

Algunos trabajos de investigación en el contexto escolar basados en el desarrollo de competencias sociales e inteligencia emocional desde un enfoque cognitivo-conductual, como “Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños” (Mateu Martínez y col, 2013), demuestran la necesidad de prevenir en la infancia la aparición del rechazo social y las patologías asociadas, según los resultados se evidencia la importancia de emplear programas transversales en los centros educativos para mejorar las relaciones entre pares, la empatía y disminuir la sintomatología ansiosa. A partir de otros modelos basados en factores de personalidad y esferas del yo que relacionan variables como automotivación, autoconcepto y autoestima con los logros académicos, hallando correlaciones positivas está el trabajo: “Personalidad Eficaz y Rendimiento Académico en Estudiantes de Séptimo y Octavo Año de Educación Básica” (Díaz, Vargas & Ávila, 2012).

En Colombia, un estudio de la Universidad de San Buenaventura realizado por un grupo de investigadores Moreno, Escobar, Vera, Beltrán & Castañeda, (2009) sobre la

asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares, hallando asociación significativa, explica que los estudiantes con niveles bajos y básicos en rendimiento académico son los que tienden a ser más ansiosos. Estos estudios aportan evidencia que apoya la implementación de programas psicoeducativos para el desarrollo de habilidades socioemocionales como estrategia preventiva del fracaso escolar, así mismo, para el desarrollo de programas de prevención en salud mental infantil.

En Colombia, a partir de las necesidades sociales se han hecho intentos por reformar las tendencias curriculares en los últimos años, incorporando el desarrollo de competencias emocionales y sociales que faciliten el desarrollo personal de los estudiantes y la responsabilidad cívica, un ejemplo de ello es el programa “TÍPICAS” de educación para la salud en la escuela, generado a partir de las prácticas docentes que realizan estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional, el cual se desarrolla a través de tres componentes o subprogramas que son “Típica-s, Convivencia, y Estilo de Vida Saludable”, se fundamentan en teorías motivacionales como la Teoría de la Autodeterminación, así mismo, el aspecto metodológico central del programa se sustenta en la inclusión de la dimensión psicológica dentro de las actividades de educación para la salud, mediante la aplicación de la estrategia conocida como “TÍPICA” en el medio de salud escolar cuya denominación disciplinaria se ha divulgado en el medio académico como Dimensión Psicológica de la Promoción y de la Prevención en Salud (DPPPS) en diversas publicaciones científicas (Flórez-Alarcón & Sarmiento, 2004, 2005, 2006).

Otros de los trabajos realizados en Colombia, que tienen en cuenta las habilidades emocionales para el fomento de las prácticas democráticas y el desarrollo de competencias ciudadanas es el “Programa de Aulas en Paz” (Chaux, 2007), que busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica haciendo énfasis en cuatro tipos de competencias: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras, combina la prevención primaria y la secundaria, su implementación ha demostrado en la primera evaluación realizada en el año 2007 una disminución notoria en las conductas agresivas y el desarrollo de conductas prosociales. Éste se ha fundamentado en programas internacionales de gran impacto como el Programa de Prevención de Montreal, que es uno de los que ha demostrado mayor éxito a nivel mundial en prevención de la delincuencia y la violencia; y en el programa de Fast Track (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) implementado en varios lugares de Estados Unidos, los cuales incluyen una

amplia gama de componentes, no todos siendo factibles de implementar en nuestro contexto.

En el ámbito distrital, las políticas educativas de la Secretaría de Educación de Bogotá dentro del Plan de Desarrollo de “Bogotá Humana 2012-2016” continuando con las líneas de trabajo de la Reorganización Curricular por Ciclos y los ambientes de aprendizaje que permiten transformar las prácticas pedagógicas, proponen abordar con prioridad las necesidades socioafectivas de la población escolar. Por lo tanto, la Secretaría de Educación ha entregado una herramienta pedagógica para padres y maestros “La Cartilla de Desarrollo Socioafectivo” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014), la cual contribuye a potenciar el afecto como mediador pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan el reconocimiento personal y social.

Para concluir, el abordaje de la inteligencia emocional ha llevado al desarrollo de múltiples programas de educación emocional a partir de diferentes metodologías que convergen en un objetivo común que es promover la adaptación psicosocial de los estudiantes, reducir la violencia, y por ende mejorar la convivencia y el rendimiento académico. Sin embargo, la diferencia radica en el abordaje metodológico de acuerdo a las diferentes posturas epistemológicas. Este trabajo de investigación se fundamenta en los procedimientos de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) con orientación conductual incorporando aspectos cognitivos y psicofisiológicos, concretamente pretende desarrollar y fortalecer habilidades socioemocionales de manera estructurada en estudiantes que presentan inhabilidad social por déficit, es decir, está dirigida inicialmente a quienes sufren de rechazo, aislamiento y temor a la evaluación social, que por lo tanto, experimentan dificultades en las relaciones con los demás y bajos desempeños académicos, es una estrategia para disminuir el bajo rendimiento académico y por ende el fracaso escolar, teniendo en cuenta como lo indican los estudios mencionados que la prioridad de hoy está en el desarrollo de la inteligencia emocional, que no es una capacidad innata ni de rasgo, sino que comprende un conjunto de habilidades que se pueden aprender.

Justificación

Uno de los temas que más le interesa a una comunidad educativa es por supuesto el rendimiento académico de sus estudiantes. Debido a su importancia, es que todos sus integrantes, padres de familia, docentes y estudiantes trabajan mancomunadamente para que su nivel sea el mejor. De igual manera, no en el ciento por ciento de los casos se logra tal propósito puesto que en las instituciones de enseñanza intervienen diferentes factores, por una parte, con relación al estudiante se presentan diversas dificultades a saber: cognitivas y de aprendizaje, predisposición a la ansiedad, inmadurez en expresión de emociones, pobres repertorios en habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, escasa motivación del estudiante, entre otras; por otra parte, intervienen factores del contexto como estilos de enseñanza docente, patrones de crianza familiar, clima escolar y entorno sociocultural que por ende afectan el rendimiento académico.

Las instituciones educativas tienen la imperiosa responsabilidad de desarrollar los procesos de aprendizaje en cada uno de sus estudiantes y si durante éstos se encuentran dificultades, deben crear las estrategias necesarias para que dichas debilidades en lo posible, no afecten negativamente el rendimiento académico. A partir de las reflexiones, sugerencias y alternativas de solución emanadas de las comisiones de evaluación y promoción, así como también, desde los diferentes agentes de cada institución educativa para responder a ésta problemática, se observa que las estrategias se centran en la mayoría de los casos en lo académico, desconociendo la importancia que tiene el desarrollo socioemocional en el aprendizaje, además se observa que no existen en las instituciones educativas a investigar, programas estructurados para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y habilidades de interacción social, que pudieran influir positivamente en el desempeño académico.

Con el propósito de indagar acerca de esta situación dentro de las instituciones educativas intervenidas, se aplicó una encuesta a docentes directores de curso y otros que orientaban asignaturas en grado sexto, en la cual se preguntó sobre la importancia del manejo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes en el desempeño académico (Anexo A); así mismo, se realizó una sesión de lluvia de ideas con un grupo completo de estudiantes de grado sexto en cada institución, el propósito fue conocer su punto de vista frente a qué aspectos inciden de manera negativa en su desempeño (Anexo C).

Como resultado de lo anterior, se logró percibir en los docentes una apreciación común coincidiendo en que las soluciones institucionales implementadas para reducir el bajo rendimiento no tienen en cuenta aspectos diferentes a lo académico; así mismo, resaltan la relevancia de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, no solo frente a sus logros académicos sino también para su éxito futuro. Con respecto a los estudiantes, sus respuestas permiten concluir que el bajo desarrollo de las habilidades socioemocionales en muchos de los casos es la causa de las debilidades presentes en los procesos de aprendizaje, además del escaso compromiso o desestímulo de la familia en el acompañamiento hacia las actividades escolares. De igual forma, el contexto externo que rodea a las instituciones parece influir de manera negativa, ya que motiva al estudiante a priorizar actividades diferentes a las académicas.

De acuerdo a lo anterior, la propuesta realizada en este trabajo investigativo atiende a los lineamientos establecidos por **la línea de investigación** “Reflexiones, acciones y saberes en Pedagogía Infantil” emanadas por el Centro de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, dado que el desarrollo de habilidades socioemocionales tiene fuertes implicaciones en los desempeños académicos y por ende en la formación integral de los educandos. En este sentido, el **objeto de estudio** es la relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el rendimiento académico; mientras que el **campo de acción** se enmarca en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales, relacionadas con la regulación de emociones y habilidades de interacción social para mejorar el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de sexto grado de tres instituciones educativas oficiales de Bogotá.

Para el presente proyecto se planteó como **pregunta de investigación**: ¿Cómo una propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y la interacción social puede mejorar el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de grado sexto que presentan inhabilidad social por déficit en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá?.

Estableciendo como **objetivo general**: Diseñar una propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y la interacción social para mejorar el rendimiento académico de un grupo de

estudiantes de grado sexto que presentan inhabilidad social por déficit. En este sentido, se plantean como **objetivos específicos** los siguientes:

1. Diagnosticar el bajo rendimiento académico y el déficit en habilidades socioemocionales en estudiantes de grado sexto de las tres instituciones educativas elegidas, identificando los sujetos de análisis que permitan comprender mejor la problemática investigada.
2. Implementar de manera diferenciada en cada institución una propuesta de estrategias psicoeducativas para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y habilidades de interacción social.
3. Revisar cambios en el rendimiento académico luego de la implementación diferenciada de la propuesta, relacionándolos con las habilidades socioemocionales trabajadas en cada una de las instituciones.
4. Analizar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre los cambios actitudinales frente a su aprendizaje luego de la implementación de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales.

El desarrollo del presente estudio se fundamenta en un paradigma cualitativo, utilizando la investigación acción educativa como diseño metodológico, reconociendo además, que la combinación de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas puede contribuir a una mayor comprensión del problema, sustentado en Hernández, Fernández y Baptista (2010), en Sagastizabal & Perlo (2006), F. Imbernón et.al. (1997) y Paramo (2013). Este trabajo investigativo se estructura en las siguientes fases:

Fase I: **Diagnóstico**

1. Planteamiento e identificación del problema.
 - 1.1. Observación de la necesidad generada desde las Comisiones de Evaluación y Promoción.
 - 1.2. Lluvia de ideas con estudiantes.
 - 1.3. Encuesta inicial a docentes.
 - 1.4. Revisión bibliográfica, establecimiento de marco teórico-conceptual, antecedentes y marco legal.
2. Selección de la muestra

- 2.1. Revisión de los promedios de rendimiento académico del primer período obtenidos a partir de los Boletines y de las pruebas de competencias de las áreas básicas
- 2.2. Aplicación Escala de Ansiedad manifiesta en niños CMAS-R.

Fase II: Acción.

1. Diseño de Estrategias Psicoeducativas: Protocolo de entrenamiento en habilidades socioemocionales.
2. Implementación del protocolo de entrenamiento en habilidades socioemocionales con un total de 12 sesiones, aplicado de manera diferenciada por número de sesiones (nivel de intervención) en cada institución. Organizadas así: Colegio Técnico Menorah. IED 12 sesiones, Colegio Paulo VI IED 8 sesiones y Colegio San Bernardino IED 4 sesiones.

Fase III: Análisis y evaluación.

1. Recolección de Datos.
 - 1.1. Revisión de los promedios de rendimiento académico del último período obtenidos a partir de los Boletines y de las pruebas de competencias de las áreas básicas.
 - 1.2. Percepción de estudiantes participantes.
 - 1.3. Percepción de docentes.
 - 1.4. Análisis de resultados cualitativos y cuantitativos
 - 1.5. Triangulación de datos

Fase IV: Conclusiones y Recomendaciones

1. Conclusiones y recomendaciones
2. Elaboración de Informe Final.

Esta investigación se constituye en una acción preventiva, que intenta fortalecer el desarrollo académico y contribuir al éxito personal de los estudiantes. Así mismo, pretende ofrecer aportes psicoeducativos a las instituciones intervenidas facilitando un ambiente más propicio para el aprendizaje desde la integración de la labor docente y de orientación escolar, lo que permite tener una visión más amplia del quehacer educativo.

Por consiguiente, se considera necesario que se reconozca la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando a partir de esta experiencia, la posibilidad de integrar el componente socioemocional a los objetivos educacionales, a las mallas curriculares o a un proyecto transversal, como también, señalando el curso de nuevas investigaciones que aborden los aspectos socioafectivos involucrando directamente a los padres de familia y docentes.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Inteligencia emocional & procesos educativos

Para comprender la incidencia que tienen las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico, es necesario en primer lugar, hacer una revisión teórica del constructo de inteligencia emocional asociado a los procesos educativos, así como del concepto y la enseñanza de habilidades desde una perspectiva cognitivo conductual, abordadas metodológicamente desde dos modelos psicoeducativos interrelacionados entre sí; en segundo lugar, revisar el constructo de rendimiento académico y su relación con las habilidades socioemocionales, así como la forma de evaluarlo según las políticas educativas actuales.

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por el funcionamiento de las emociones, investigando los centros de la emoción del cerebro que provocan ira, alegría o llanto, como también, sus partes más primitivas que conducen a las respuestas de acercamiento o ataque claves para la supervivencia humana -la neurociencia de la emoción-. Lo anterior marcó un gran desafío a las visiones limitadas y reduccionistas que daban prioridad al cociente intelectual (CI), lo que para ese entonces determinaba el éxito, descuidando el importante papel de las emociones en todas las áreas de ajuste a lo largo de la vida. A partir de entonces, se ha producido un desarrollo considerable respecto a lo que significa ser inteligente y los estudios han mostrado que la inteligencia entendida desde el CI no contribuye al equilibrio emocional ni garantiza el éxito en la vida, son las habilidades emocionales y sociales las responsables de la estabilidad emocional y del ajuste social, por esta razón, surge el concepto de inteligencia emocional, del cual se habla hoy en día habitualmente en todos los campos tanto en la familia, en las relaciones de pareja, en la escuela y en lo empresarial.

La inteligencia emocional es un constructo introducido por Peter Salovey y John Mayer hacia mediados de 1990, basados en los lineamientos de Howard Gardner quien en 1983 desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, publicada en 1993, ofreciendo una visión multifacética de la inteligencia a partir de un espectro de siete variedades donde incluye no sólo las aptitudes para lo verbal, lo matemático, lo espacial, sino también, las inteligencias personales, entendidas éstas como capacidades, definiéndolas así:

La inteligencia Interpersonal incluye: la capacidad para discernir y responder adecuadamente al humor, el temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás. En la inteligencia Intrapersonal ... incluyó: el acceso a los propios sentimientos y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta. (Gardner, 1989; citado por Goleman, 1995, p. 60).

Más tarde, Salovey y Mayer (1997), citado por Berrocal & Aranda (2008), desde un modelo cognitivo que se centra en el procesamiento emocional de la información, sintetiza estas capacidades en cuatro habilidades básicas y define la inteligencia emocional como:

...la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 429).

Los modelos explicativos para el abordaje de la inteligencia emocional, parten de naturalezas teóricas distintas, de modo que podemos encontrar los modelos cognitivos de habilidad basados en el procesamiento emocional de la información, y los mixtos que se centran en rasgos estables del comportamiento y combinan dimensiones de la personalidad con habilidades emocionales. Debido a esta diversidad teórico conceptual no existe una definición operacional clara del constructo. El modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman (1995) es el que mayor difusión ha tenido en los contextos empresariales y educativos en nuestro país, fundamentándose en la definición inicial de Salovey y Mayer, con un enfoque diferente adaptando una versión más orientada hacia el mercado laboral, sin mayores profundizaciones teóricas. En este sentido, como lo indica Jiménez & López (2009), para la comunidad científica la definición más aceptada es la de Salovey y Mayer (1997), quienes han desarrollado un modelo teórico aportando al campo educativo a partir de estudios relacionados con la función que desempeñan las habilidades emocionales en el aprendizaje.

Por consiguiente los procesos de enseñanza en los centros educativos deben contribuir al desarrollo integral de los estudiantes en lo cognitivo, físico y socioafectivo, en este contexto han surgido un gran número de enfoques psicoeducativos y/o psicopedagógicos para el desarrollo de competencias emocionales, lo que se ha convertido en el principal

objetivo para la educación, ampliando la necesidad de disponer de programas y modelos de enseñanza de habilidades emocionales y sociales, desde diferentes perspectivas.

Habilidades sociales y emocionales: abordaje cognitivo conductual

Desde una perspectiva conductual, más concretamente a partir de las técnicas de modificación y terapia de la conducta, en las décadas del sesenta y setenta del siglo anterior se dieron las primeras bases para el desarrollo y la investigación sobre el constructo de las habilidades sociales, aclarando que la competencia social al igual que la inteligencia emocional no son características de la personalidad, sino más bien, comprenden un conjunto de destrezas y comportamientos que se pueden desarrollar y perfeccionar a través del aprendizaje. Monjas Casares (2002) define las Habilidades Sociales como el conjunto de conductas o destrezas sociales específicas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal, es así como el término habilidad se utiliza para referirse a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de personalidad. En otras palabras, “el término habilidades significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas” (Bellack y Morrison, 1982; Curran y Wessberg, 1981; y otros, citados por Vicente Caballo, 2008, p. 407).

En este sentido, las habilidades sociales integran un conjunto de conductas motoras, afectivas y cognitivas, por lo tanto incluyen habilidades relacionadas con la interacción social o interpersonal, habilidades para el reconocimiento y expresión de emociones y habilidades cognitivas como la adquisición de nuevos esquemas de pensamientos. Las habilidades relacionadas con la interacción social son aquellas que Gardner de acuerdo al concepto de inteligencias múltiples ubica en el grupo de inteligencia interpersonal, definición antes mencionada. Así, los términos de habilidades de interacción social, habilidades sociales o habilidades interpersonales significan lo mismo y convergen dentro de las siguientes características, según lo expone Monjas Casares (2002), resumidas así:

- a) Las habilidades sociales son un conjunto o repertorios de conductas adquiridos a través del aprendizaje;
- b) Las habilidades sociales contienen componentes motores, emocionales y cognitivos, es un conjunto de conductas que se hacen, se dicen, se sienten, y se piensan;
- c) Las habilidades sociales o de interacción social son respuestas específicas a situaciones específicas, ya que las normas sociales varían según factores situacionales y culturales;
- d)

Las habilidades sociales suceden en contextos interpersonales, se dan siempre en relación a otros, es decir que es interdependiente de las habilidades exhibidas por los otros, donde se da un intercambio recíproco de las respuestas.

Por otra parte, se encuentran las habilidades relacionadas con la regulación de emociones, que si bien hacen parte de los componentes de las habilidades sociales, fueron claramente definidas por Salovey en su concepto básico de inteligencia emocional (Goleman, 2012), y que organiza dentro de 5 competencias principales, resumidos así:

- 1) *El conocimiento de las propias emociones*, entendida como la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece;
- 2) *La capacidad de controlar las emociones*, que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento;
- 3) *La capacidad de motivarse uno mismo*, comprende el control de la vida emocional dirigiendo la atención a un objetivo, y el autocontrol emocional que es la capacidad para demorar la gratificación y detener la impulsividad;
- 4) *El reconocimiento de las emociones ajenas*, comprende la empatía, que es la capacidad para leer las señales sociales que indican las necesidades de los demás;
- 5) *El control de las relaciones*, es la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

De la misma manera, según una exhaustiva revisión realizada por Rafael Bisquerra (2007) define las competencias emocionales como: “El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 68). Dentro de la agrupación que el autor hace de estas competencias están: la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales o inteligencia interpersonal, y competencias para la vida y el bienestar. Para el interés de esta investigación se retoma la definición que Bisquerra (2007) ofrece para la competencia de regulación emocional, así:

“...incluye entre otros aspectos regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades: capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior” (p.70).

Tal como lo plantea Bisquerra, la formación emocional es imprescindible tanto en la educación formal como en las familias, por los efectos positivos en las relaciones interpersonales, en la reducción de los conflictos, en el bienestar y por ende en el rendimiento académico.

Siguiendo un énfasis comportamental, hacia los años ochenta surge el enfoque psicoeducativo conocido como Aprendizaje Estructurado, como un método de entrenamiento psicopedagógico para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, que ha servido de modelo para el desarrollo de programas aplicados a diversos campos en el ámbito educativo, centros de reclusión, ambientes clínicos y empresariales (Goldstein, 1989). La propuesta del aprendizaje estructurado maneja cuatro componentes, los cuales tienen una base empírica en los principios conductuales y del aprendizaje social, estos son: modelamiento, juego de roles, retroalimentación de la ejecución y transferencia del entrenamiento.

Junto al modelo de aprendizaje estructurado, se inician simultáneamente varias investigaciones sistemáticas sobre el tema de habilidades sociales que contribuyeron a configurar el procedimiento de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) diseñado por Caballo (2007). Este es un método que tiene múltiples aplicaciones tanto en el campo terapéutico como en la intervención psicoeducativa, utilizando algunos procedimientos conductuales del aprendizaje tales como ensayo de conducta, modelado, reforzamiento, retroalimentación e instrucciones. Así mismo, se han incorporado procedimientos cognitivos, como el entrenamiento en auto instrucciones, la introducción de los derechos humanos básicos en el sistema de creencias y modificación de cogniciones desadaptativas.

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) se concentra en el aprendizaje de un nuevo repertorio de respuestas, e incluye cuatro elementos de forma estructurada: 1) entrenamiento en habilidades; 2) reducción de la ansiedad; 3) reestructuración cognitiva; y 4) entrenamiento en solución de problemas (Caballo, 2008). Es preciso aclarar, que desde un paradigma cognitivo conductual la ansiedad y la evitación se consideran como resultado de la falta de habilidad y no como una característica de rasgo estable, por consiguiente los problemas de ansiedad presentes en situaciones sociales problemáticas se disminuyen de forma indirecta, llevando a cabo conductas más adaptativas incompatibles con la respuesta de ansiedad, es decir, incluyendo en el repertorio de los individuos

conductas socialmente habilidosas que le permitan superar las inhibiciones o estados de ansiedad. Si los niveles de ansiedad son muy altos se pueden emplear técnicas de relajación y/o desensibilización sistemática (Caballo, 2007), adicionalmente se utilizan algunos de los procedimientos cognitivos mencionados en el párrafo anterior.

En concordancia con el modelo de habilidad, las dificultades con las habilidades sociales y los problemas de ansiedad presentes, se clasifican en dos polos extremos: los déficits y los excesos sociales. Según las aportaciones de distintos autores como Asher & Coie (1990), Dodge, Petit, McClaskey & Brow (1986) y otros, citados por Monjas Casares (2002), los déficits sociales son patrones de conducta inhibida, acompañada de evitación social y escape, se encuentran dentro de éstos los infantes que emiten excesivas conductas “internalizadas” (comportamientos dirigidos hacia adentro cuyas consecuencias son sufridas por el propio niño), son aquellos tímidos, introvertidos, pasivos y temerosos del contacto social, todos sus derechos son vulnerados por los demás, tienen miedo a ser rechazados, presentan baja autoestima, miedos y depresión. En el polo opuesto se encuentran los excesos sociales, son patrones de conducta activa de niños o niñas que emiten excesivas conductas “externalizadas” (comportamientos dirigidos hacia afuera cuyas consecuencias son sufridas por el ambiente social externo), son aquellos agresivos, hostiles, que ignoran y violan los derechos de los demás, molestan, amenazan, insultan, humillan, utilizan la violencia física, verbal o gestual. En ambos casos los niños o niñas no poseen las habilidades de ejecución para obtener reforzamiento social de sus pares o adultos.

Haciendo un análisis comparativo entre el modelo de Aprendizaje Estructurado de Goldstein y el procedimiento de Entrenamiento del Habilidades Sociales (EHS) de Caballo se encontraron similitudes metodológicas que se ajustan en ambos casos al enfoque cognitivo conductual y del aprendizaje social. Estos procedimientos pueden adaptarse y flexibilizarse tanto a los contextos donde son aplicados como al tipo de intervención grupal, individual o mixta.

De todo lo visto hasta ahora, se entiende que la adquisición temprana de habilidades emocionales y sociales adaptativas en los estudiantes, favorece no sólo las relaciones interpersonales, sino que contribuye al equilibrio o ajuste psicológico permitiéndoles

enfrentar dificultades como el estrés y la ansiedad, incidiendo por ende de manera positiva en el rendimiento académico y en el desempeño escolar en general.

Rendimiento académico

El rendimiento académico es objeto de sumo interés y de preocupación no solamente para la escuela sino para autoridades e investigadores, dada la gran influencia que ejerce sobre los estudiantes y sobre todos los agentes educativos dentro de una institución. La complejidad del rendimiento académico comienza desde su conceptualización, algunas veces es identificado como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, sus diferencias solo radican finalmente en lo semántico, asumiéndose en todos los casos como sinónimos. Diversos investigadores lo estudian desde los factores que lo determinan, entre ellos el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno, como también desde los factores causales que derivan de estructuras más amplias y complejas, relacionadas con factores de índole familiar, socioeconómico y cultural que afectan a los sectores poblacionales, de igual forma, desde los propósitos como también desde las políticas educativas.

De acuerdo con Zapata, De Los Reyes, Lewis & Barcelo (2009), el rendimiento académico es el resultado de un proceso integral de evaluación, teniendo en cuenta que: “su objetividad está en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en la realidad es un fenómeno complejo, resultado de características subjetivas que es preciso comprender y vincular con la acción educativa” (p. 71). El bajo rendimiento académico es una problemática multicausal asociada con inhabilidades o déficits del estudiante, como dificultades cognitivas y de aprendizaje, pobres repertorios en habilidades sociales, estados emocionales de ansiedad, estrés y baja tolerancia a la frustración, escasa motivación, patrones de crianza, estilos de enseñanza docente y variables ambientales.

Múltiples autores sostienen que el rendimiento académico es el resultado de un proceso de aprendizaje originado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno. Para Martínez-Otero (2007), citado por Lamas (2015), desde un enfoque humanista el rendimiento académico es: “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p.3). Es evidente

que esta definición centra al estudiante como principal actor en la acción de producir. Para Caballero, Abello & Palacio (2007), el rendimiento académico es determinado por el cumplimiento de metas, logros y objetivos establecidos en la asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, Velásquez & Rodríguez (2006), consideran que el rendimiento académico es: “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico). Así, tal rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias” (p. 256), concepto muy limitado para todo lo que abarca el rendimiento académico.

Según las anteriores definiciones, se puede determinar que el propósito del rendimiento académico es lograr una meta educativa, en otras palabras un aprendizaje que es impulsado desde la escuela e involucra una transformación del sujeto de un estado determinado a otro, esto significa que el aprendizaje es alcanzado por la integralidad de elementos cognitivos y de estructura.

Cabe decir, que en el contexto colombiano, el rendimiento académico se orienta a partir de las directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las cuales a través del tiempo han tenido modificaciones. De acuerdo a la evolución histórica, inicialmente se estableció un sistema de evaluación centrado en los conocimientos, posteriormente en el alcance de logros, y por último, se tienen en cuenta no solo los conocimientos sino también el desarrollo de habilidades y actitudes, lo que se materializa en las instituciones educativas mediante la creación de escalas cualitativas con su equivalente cuantitativo. En la actualidad, el Decreto 1290 de 2009, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el que se reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes, establece que es necesario que cada institución educativa, desde su autonomía en la evaluación, defina su sistema de valoración. Tal sistema debe expresar de forma clara el avance de los educandos en su proceso formativo, describiendo y valorando las fortalezas y debilidades que ellos vayan registrando. Los resultados de estos procesos, como la escala de valoración adoptada por cada institución deben comunicarse mediante boletines periódicos o constancias de desempeño. El MEN (2009) reglamenta que todas las instituciones educativas deben establecer la equivalencia entre la escala de valoración institucional y la escala de valoración nacional, a saber: desempeño

superior, desempeño alto, desempeño básico y desempeño bajo, así mismo, establecer una escala de valoración cuantitativa equivalente a la cualitativa como ya se mencionó.

La anterior revisión teórica define las categorías conceptuales que sustentan este estudio como el rendimiento académico, habilidades socioemocionales tanto de regulación de emociones como de interacción social, estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales, las cuales sirven de base para interpretar los hallazgos.

Referente legal

La Ley General de Educación 115 de 1994, enmarca los lineamientos generales para regular el servicio público de la educación a nivel nacional, fundamentado en los principios de la constitución política de Colombia; en su artículo 14 enuncia que dentro de la enseñanza obligatoria que debe impartir todo establecimiento educativo se debe incluir la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos. Por consiguiente, todas las instituciones educativas deben tener en cuenta los criterios o niveles básicos de calidad para contribuir a la formación ciudadana, que son formulados como principios orientadores en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004, Guía No.6) éstos incluyen un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que aportan a la práctica de los derechos humanos como objetivo fundamental de la educación.

Goleman en su publicación del 2012, describe que la UNESCO dio a conocer a los Ministros de Educación de más de ciento cuarenta países, en el año 2002, la declaración de los principios básicos para poner en marcha los programas “Social and Emotional Learning” (SEL), como consecuencia de los resultados arrojados por la investigación científica y a los estudios de evaluación a dichos programas (SEL) realizados por “The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning” (CASEL).

Además, las políticas educativas de la Secretaría de Educación de Bogotá dentro del Plan de Desarrollo de “Bogotá Humana 2012-2016” continuando con las líneas de trabajo de la Reorganización Curricular por Ciclos y los ambientes de aprendizaje que permiten

transformar las prácticas pedagógicas, proponen abordar con prioridad las necesidades socioafectivas de la población escolar.

Por otra parte, en la actualidad, el Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el que se reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes, establece que es necesario que cada institución educativa, desde su autonomía en la evaluación, defina su sistema de valoración, denominado Sistema Institucional de Evaluación (SIE), el cual puede ser cualitativo, numérico o icónico para dar cuenta del desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Tal sistema debe expresar de forma clara el avance de los educandos en su proceso formativo, describiendo y valorando las fortalezas y debilidades que ellos vayan registrando, de tal manera que la evaluación sea el resultado de la valoración de un proceso integral de enseñanza aprendizaje. Los resultados de estos procesos, como la escala adoptada por cada institución deben comunicarse mediante boletines periódicos o constancias de desempeño.

Sistema Institucional de Evaluación

Para efectos de esta investigación es necesario tener en cuenta los SIE de cada institución, como referentes legales sobre evaluación institucional, los cuales se definen así: El Colegio Técnico Menorah IED la concibe como educativa y pedagógica como un proceso integral, dialógico y formativo, mientras que el Colegio Paulo VI, la entiende como una estrategia de aprendizaje que consiste en valorar lo logrado por el estudiante en función de lo planeado, adopta un sistema de evaluación integral, dialógica y formativa centrada en las competencias por ciclos; y para el Colegio San Bernardino IED la evaluación es un medio de aprendizaje para la vida. Los SIE, de cada una de estas instituciones educativas mencionadas, asumen los mismos propósitos de la evaluación de los estudiantes según lo establece el artículo 3 del Decreto 1290 y coinciden en que la evaluación se verá expresada en la obtención de logros, indicadores de logro, el desarrollo de competencias y el desarrollo integral.

A continuación se presenta la escala numérica que se aplica en cada nivel de desempeño de acuerdo al SIE de cada una de las instituciones seleccionadas para esta investigación:

COLEGIO	Desempeño superior:	Desempeño alto:	Desempeño básico:	Desempeño bajo:
Técnico Menorah IED	90% al 100%	del 80% al 89%	65% al 79%	0 al 64%
Paulo VI IED	95% a 100 %	80% a 94 %	65% a 79 %	10% a 64%
San Bernardino IED	88,4% a 100%	76,4% a 88%	60,4% a 76%	4,0% a 60,0%

Tabla 1. Escala numérica de rendimiento académico según el SIE de cada institución.

Para el caso particular del Colegio San Bernardino IED se usa una escala de 1 a 25 puntos acumulables en cada periodo, dando como resultado final una escala hasta 100 puntos correspondiente a la suma de los acumulados de cada periodo, determinándose con ello la aprobación o reprobación del Área y/o del Campo de Pensamiento.

En cuanto a las pruebas por competencias, cada institución establece en el SIE los parámetros de aplicación, éstas son evaluaciones realizadas al final de cada periodo académico con el fin de medir el nivel de desarrollo competitivo alcanzado en conocimientos, habilidades y destrezas por los estudiantes durante su implementación en cada una de las asignaturas para cada grado

Proyecto Educativo Institucional

Otro de los referentes legales es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como carta de navegación de las instituciones educativas, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Este proyecto es el derrotero de la institución durante su existencia, aunque es susceptible de ser modificado cuando así la comunidad educativa lo requiera. De acuerdo a la Ley 115 en su artículo 73 refiere que "El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable"

A continuación se describen los Proyectos Educativos institucionales (PEI) de cada uno de los colegios, haciendo una brevemente caracterización de las instituciones seleccionadas:

El Colegio Técnico Menorah IED, está ubicado en la localidad 14 “Los Mártires”, de modalidad Técnico Comercial Femenino, con contrato de comodato firmado entre la Secretaría de Educación de Bogotá y la agrupación de Damas Hebreas B’NAI BRITH, hoy Fundación Menorah, con renovación de convenios en los años 2003, 2008 y 2013. Fue creado con la finalidad de contribuir a la educación de la mujer de escasos recursos económicos. El colegio ofrece jornadas mañana y tarde en los niveles de: educación preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica y tecnólogo Grado 12° articulado con el SENA; particularmente en básica secundaria cuenta con 8 cursos por jornada con un promedio de 35 estudiantes. El nombre del proyecto educativo institucional PEI es “Humanismo y tecnología, un proyecto de vida, un mañana mejor”. Estableciendo como misión la formación integral a las estudiantes para que construyan su proyecto de vida, mediante la búsqueda constante de la excelencia académica, el fortalecimiento de valores y competencias, generando una relación armoniosa entre los miembros de la comunidad educativa, la sociedad, el mundo productivo y el planeta. Desde su visión se proyectan una institución líder en formación humanística, técnica y tecnológica en áreas administrativas y comerciales, con énfasis en inglés, investigación y manejo de las TIC, que facilite la continuidad de estudios superiores, la formación para el trabajo y la creación de empresa, para fortalecer el proyecto de vida de las estudiantes, de acuerdo con las necesidades del momento histórico.

El colegio Técnico Menorah cuenta con población femenina donde se pueden visibilizar diferentes tipos de problemáticas que afectan la adaptación social y el rendimiento académico, como problemas de convivencia por interacciones agresivas de tipo indirecto y sutiles donde se recurre más a los rumores, a la exclusión, a la intimidación verbal, que a los golpes o agresión física. Igualmente, existe interés afectivo entre ellas generando confusiones en su orientación sexual y presencia de niñas con síntomas depresivos presentando conductas de autolesión y problemas alimenticios, principalmente por dificultades familiares, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima y en general estilos o modelos de crianza cargados de inhabilidad emocional.

El Colegio Paulo VI IED, se ubica en la localidad de Kennedy, es un establecimiento que atiende población mixta, con énfasis en las áreas de dinámica corporal en la media fortalecida, con articulación con el SENA en procesos contables, ofrece el servicio público

educativo en doble jornada; atiende la educación formal en los niveles de Pre-jardín, Jardín, Preescolar, Básica Primaria, Primaria Acelerada, Bachillerato Acelerado, Básica Secundaria y Media; particularmente en básica secundaria cuenta con 18 cursos por jornada con un promedio de 35 estudiantes. Presenta un Proyecto Educativo Institucional fundamentado en los principios de formación integral, construcción de valores, compromiso social, liderazgo de servicio y excelencia académica. Misionalmente busca brindar educación y formación a niños, niñas y jóvenes promoviendo el conocimiento y la práctica de una segunda lengua, la comunicación asertiva, la capacidad laboral, para el desarrollo de valores y competencias, el cuidado del entorno y la construcción de proyectos de vida. Se proyecta para el año 2020 como una institución reconocida dentro de la localidad y en el distrito, con excelencia académica, cultura del emprendimiento y ciudadana para entregar a la sociedad individuos capaces de crear, transformar y trascender en su entorno.

El Colegio Paulo VI IED atiende población mixta, en su mayoría femenina, se evidencian problemáticas como estudiantes en extra edad, agresiones virtuales, físicas y verbales entre estudiantes y de los padres hacia los docentes, acoso escolar, dificultades relacionales por noviazgos tanto heterosexuales como homosexuales, frecuentes casos de baja motivación a la labor escolar, depresión, baja autoestima, problemas de comportamiento, baja tolerancia a la frustración, autolesión, ideación y conductas suicidas, los cuales afectan directamente el ambiente institucional, la convivencia y el rendimiento académico. El entorno familiar de los estudiantes está caracterizado por trabajadores formales e informales relacionados con la Central de Abastos, antecedentes de delincuencia común, expendio y consumo de alucinógenos, entre otras situaciones complejas, lo que se une a inadecuadas pautas de crianza, baja escolaridad parental, desestructuración familiar y constantes traslados de residencia.

El **Colegio San Bernardino IED**, es una institución pública oficial, fundada en 1915, es considerado el colegio más antiguo de la localidad séptima de Bosa. Está ubicado en el barrio San Bernardino. Ofrece el servicio de educación a niños, niñas y jóvenes en los niveles de educación preescolar, primaria básica secundaria y media; particularmente en básica secundaria cuenta con 8 cursos por jornada con un promedio de 35 estudiantes. El componente del PEI es “Construcción del Conocimiento y desarrollo competencias para la

vida y el amor”, busca implementar procesos de formación y desarrollo integral de la persona. Busca generar espacios de socialización que faciliten la formación académica, el encuentro con el saber, con el conocimiento y la práctica de los valores y el desarrollo del pensamiento crítico emprendedor. Para el año 2019 se ve como una institución líder en procesos académicos, pedagógicos, investigativos, de formación y de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- en lo personal y en lo profesional. El colegio cuenta con la asistencia de población estudiantil multicultural, familias muiscas, afro descendientes y estudiantes oriundos de diferentes regiones del país, alguno de ellos en condición de desplazamiento. A nivel institucional son muy notorias problemáticas como comportamiento agresivo, dificultades a nivel atencional y de autocontrol, además de desinterés por el estudio.

PROPUESTA PSICOEDUCATIVA

Diseño metodológico

A continuación se presentan los aspectos del diseño de ésta investigación tales como el enfoque y tipo de estudio considerados más pertinentes para cumplir con el objetivo general previamente establecido. Así mismo, se determina la población y los criterios para la selección de la muestra a intervenir, definiendo las categorías, los instrumentos y el proceso de recolección de datos de acuerdo al enfoque seleccionado. La selección y elaboración del diseño metodológico se sustenta en Hernández, Fernández y Baptista (2010), en Sagastizabal & Perlo (2006), F. Imbernón et.al. (1997) y Paramo (2013).

El diseño metodológico del presente estudio es la Investigación Acción Educativa, cuyo objetivo se centra en el conocimiento y la comprensión de un aspecto de la realidad educativa, orientando la acción para mejorar los procesos de las prácticas educativas. Este diseño parte de un paradigma cualitativo para el estudio de las ciencias sociales y puede ubicarse entre el grupo de los llamados enfoques comprensivos, en un punto intermedio entre lo interpretativo y lo crítico social, cuya intención está dada por la interpretación y comprensión de una realidad buscando promover la generación de propuestas de cambio, tiene como propósito ofrecer respuestas a los problemas, por ende pretende mejorar o cambiar las prácticas. Sin embargo, se reconoce que la combinación de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas puede contribuir a una mayor comprensión del problema, además de proporcionar información más completa para generar propuestas de cambio en el fenómeno estudiado. Tal como lo afirma Páramo (2013) “Además, toda existencia o fenómeno tiene atributos cuantitativos y cualitativos; toda interpretación de datos implica consideraciones cualitativas porque expresa juicios y valoraciones del investigador” (p. 30). En este sentido, este trabajo cumple con algunas características de modelos cuantitativos como por ejemplo el diseño cuasiexperimental, en el cual no hay control total de las variables ni una asignación aleatoria de los sujetos de análisis, pero al darse en un ambiente naturalista, en este caso el propio contexto escolar, y buscando dar una propuesta de solución a la problemática identificada, se ajusta también a una investigación acción educativa, sin que se considere que ambos diseños sean excluyentes o riñan entre sí.

Para Imbernón (1997) la investigación acción en educación es una estrategia metodológica que ofrece una visión distinta de la investigación, una visión praxeológica del mundo, que se caracteriza por una interacción entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión, con la finalidad de generar cambios a nivel curricular, desarrollo institucional y formación del profesorado. Imbernón además enfatiza y señala que "...no la debemos ver únicamente como un proceso de mejora de la práctica educativa, sino de creación de una actitud, y una autoconciencia de la realidad educativa y social..." (p. 61). Según Páramo (2013) el conocimiento que persigue este instrumento metodológico es el proveniente de la práctica y para la práctica, teniendo en cuenta que el quehacer educativo incorpora acciones humanas complejas y dinámicas imposibles de ser objetivizadas y generalizadas. El alcance teórico de la investigación acción se refleja en las afirmaciones de Lewin:

La investigación necesaria para la práctica social, debe ser entendida como investigación para la dirección y construcción de la sociedad. Es un tipo de "investigación-acción", una investigación comparativa acerca de los efectos de varias formas de acción social, es investigación que lleva a la acción social. Una investigación que produzca solamente libros no puede ser suficiente. (Lewin, 1977; citado por Páramo, 2013, p. 271)

Una de las principales características de la investigación acción educativa es como lo afirma Sagastizabal & Perlo (2006): "...el investigador es el propio docente y el diseño de la investigación prevé desde su inicio la transformación de la realidad estudiada" (p. 71), condición que la distingue claramente de otros tipos de investigación como la etnografía educativa donde el investigador es un profesional que se introduce en la realidad estudiada a través del trabajo de campo.

Población y muestra

Partiendo de la perspectiva cualitativa que enfatiza en conocer y comprender una realidad, y desde la herramienta metodológica investigación acción educativa se pretende comprender una problemática cercana presente en las instituciones educativas intervenidas en este estudio y aportar para su mejora, por lo tanto, más que generalizar resultados se busca comprender la problemática identificada, tal como lo señala Sagastizabal & Perlo (2006) "El muestreo cualitativo privilegia la comprensión sobre la generalización" (p.107), y lo reafirma en otro aparte cuando refiriéndose a las unidades de análisis dice:

“...la selección y muestreo cualitativo no se guía por cuántas, sino por cuáles... Ante la lógica inquietud que surge cuando se comienza a investigar desde la docencia sobre a cuántos se debe observar o preguntar, se puede responder: a uno... La realidad investigada determinará el número necesario para conocer el problema que se investiga” (p.114).

En este mismo sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010), afirman que “la muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p. 394).

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación se desarrolló en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá, ubicadas en diferentes localidades: Mártires (Colegio Técnico Menorah IED), Kennedy (Colegio Paulo VI IED) y Bosa (Colegio San Bernardino IED), caracterizadas anteriormente en el apartado de Proyecto Educativo Institucional. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo intencional no probabilístico, ya que según Páramo (2013) éste se sustenta en el conocimiento previo del problema y no requiere la generalización de los hallazgos, puesto que la intención de ésta investigación no es buscar representatividad; para ello se utilizaron los siguientes criterios de selección: tres estudiantes de grado sexto de cada institución que pertenezcan al mismo curso, nueve en total, con edades que oscilen entre 11 y 13 años, con bajo rendimiento académico reflejado en el promedio general de los boletines académicos y en el promedio de las pruebas por competencia de las áreas básicas o fundamentales, y que además presenten inhabilidad socioemocional por déficit según puntuaciones en la Escala CMAS-R, la cual permite identificar el nivel y naturaleza de la ansiedad, manifestaciones fisiológicas, hipersensibilidad a las presiones, inquietud, preocupaciones sociales que interfieren en la concentración académica y la necesidad de aceptación social (Reynolds, Richmond & Bert, 1997).

Recolección de datos

Para la recolección y al análisis de los datos arrojados por esta investigación se emplearon métodos cuantitativos y cualitativos, con el fin de ofrecer una explicación más profunda sobre el objeto de estudio, en este caso la relación existente entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el rendimiento académico. La recolección y el análisis de

los datos se hicieron de manera simultánea, tanto para los datos cuantitativos como cualitativos, finalmente, se realizó un análisis integral con la información obtenida.

Para la revisión de los datos cuantitativos se empleó estadística descriptiva, mientras que para la información cualitativa, se establecieron categorías de análisis que arrojan los instrumentos. En primer lugar, las percepciones expresadas por los docentes de los estudiantes participantes, que son clasificadas por los elementos conductuales observables, tales como participación en clase, esfuerzo y dedicación frente a sus labores académicas, trabajo colaborativo o en equipo, motivación para realizar las actividades, seguridad y confianza en el desarrollo de las actividades, planeación y organización de sus tareas escolares, fluidez en la expresión verbal, expresión no verbal, relación asertiva con compañeros y relación asertiva con docentes. En segundo lugar, las percepciones y opiniones de los estudiantes participantes respecto al proceso de implementación de las estrategias psicoeducativas.

Finalmente, se hizo una triangulación de información a partir de los datos cuantitativos, la teoría y las percepciones de los docentes y estudiantes participantes, para analizar los cambios experimentados después de la implementación de las estrategias psicoeducativas.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el presente estudio enmarcado dentro del diseño metodológico Investigación Acción Educativa pretenden facilitar el conocimiento de la problemática identificada, con el ánimo de ofrecer alternativas sin pretender generalizar resultados, aunque éstos pueden ser utilizados como base para posteriores investigaciones.

Con el propósito de justificar con evidencias la situación problemática se aplicó a los docentes una encuesta para indagar la importancia de las habilidades socioemocionales de los estudiantes en el desempeño académico, la cual fue validada mediante una prueba piloto Online aplicada a 18 docentes del mismo ciclo según la organización curricular por ciclos, con el fin de verificar la claridad en la redacción y pertinencia de las preguntas. Además se realizó una lluvia de ideas a un grupo completo de estudiantes de sexto grado de cada institución educativa con el ánimo de conocer su punto de vista sobre los aspectos que afectan su desempeño académico.

Posteriormente, se revisaron los promedios tanto de los boletines académicos como de las pruebas de competencia en las áreas básicas del primer periodo, identificando los casos de bajo rendimiento, a este grupo se le aplicó la Escala de Ansiedad Manifiesta en niños CMAS-R, para seleccionar la muestra de estudiantes que además del bajo rendimiento presentaban inhabilidad social por déficit. Según sus autores, Reynolds y Reynolds (1997) dicha prueba fue validada y estandarizada para el habla hispana con población uruguaya, con el fin de asegurar el uso de significados similares entre la versión original en inglés (1985) y la versión en español (1989) con un coeficiente Alfa de Crombach de 0.82 en ansiedad total similar a la versión original, esto permitió que fuera calificada como un instrumento válido para ser aplicado en países de habla hispana. Para los fines de esta investigación, se diseñó un protocolo de aplicación (Anexo D) y se realizó una prueba piloto de la CMAS-R a un grupo de estudiantes de grado sexto de un curso diferente al seleccionado para la implementación de la propuesta, con el propósito de identificar posibles dificultades en la comprensión del lenguaje utilizado.

Una vez se realizó la implementación del Protocolo de entrenamiento en habilidades socioemocionales (Anexo E), se revisaron los promedios de los boletines académicos y de las pruebas de competencias de las áreas básicas correspondientes al último periodo. Posteriormente, en cada institución se aplicaron dos encuestas, una de las cuales fue dirigida a tres docentes de grado sexto para conocer los cambios actitudinales de los estudiantes frente al aprendizaje, y otra, aplicada directamente a los estudiantes participantes, en la que se recogió sus percepciones y opiniones sobre el proceso. Es necesario precisar que, para la validación de éstos dos últimos instrumentos se contó con el aval de un experto Psicólogo que se desempeña en el ámbito educativo (Anexo F), quien revisó la formulación de las preguntas elaboradas corroborando pertinencia y claridad.

Hallazgos y Análisis

A continuación se presentan y describen los hallazgos encontrados en cada una de las categorías y subcategorías planteadas para esta investigación con su respectivo análisis en concordancia con los objetivos específicos. Este apartado se hace a la vez con el propósito de responder a la pregunta de investigación y al objetivo general.

Objetivos específicos	Categoría de Análisis	Subcategorías	Instrumento o Técnicas
1. Diagnosticar el bajo rendimiento académico y el déficit en habilidades socioemocionales en estudiantes de grado sexto de las tres instituciones educativas elegidas, identificando los sujetos de análisis que permitan comprender mejor la problemática investigada.	1. Rendimiento Académico	Promedio en Boletines Académicos.	Boletines Académicos
		Promedio en Pruebas de competencias.	Pruebas de competencias
2. Implementar de manera diferenciada en cada institución una propuesta de estrategias psicoeducativas para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y habilidades de interacción social.	2. Habilidades Socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad total • Ansiedad fisiológica • Inquietud-Hipersensibilidad. • Preocupaciones sociales. • Mentira. 	Escala de Ansiedad manifiesta en niños CMAS-R
		Habilidades relacionadas con la regulación de emociones.	Protocolo de entrenamiento en habilidades socioemocionales
3. Revisar cambios en el rendimiento académico luego de la implementación diferenciada de la propuesta, relacionándolos con las habilidades socioemocionales trabajadas en cada una de las instituciones.	3. Estrategias Psicoeducativas en Habilidades Socioemocionales	Habilidades de interacción social	
4. Analizar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre los cambios actitudinales frente a su aprendizaje luego de la implementación de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales.	4. Cambios en el Rendimiento Académico	Promedio en Boletines Académicos.	Boletines Académicos
		Promedio en Pruebas de competencias.	Pruebas de competencias
5. Cambios actitudinales y percepciones frente a su aprendizaje.	5. Cambios actitudinales y percepciones frente a su aprendizaje.	Cambios actitudinales frente al aprendizaje evidenciados en los estudiantes por los docentes.	Cuestionario a docentes
		Percepciones y opiniones de los estudiantes sobre el proceso de implementación.	Cuestionario a estudiantes participantes

Tabla 2. Matriz de objetivos, categorías, subcategorías e instrumentos.

En la anterior tabla se relacionan los objetivos específicos, las categorías de análisis con sus respectivas subcategorías y los instrumentos o técnicas utilizados.

Categoría 1: Rendimiento académico

Esta categoría hace parte del diagnóstico, busca identificar los estudiantes de grado sexto de las tres instituciones educativas seleccionadas que presentan bajo rendimiento académico. Para este proceso se tuvo en cuenta las siguientes subcategorías: promedio de boletines académicos y promedio en pruebas de competencias.

○ **Subcategoría: Promedio de boletines académicos (primer periodo)**

INSTITUCIÓN	ESTUDIANTE *	Promedio Boletín Primer Periodo
Colegio Técnico Menorah	MS1	64
	MS2	64
	MS3	64
Colegio Paulo VI IED	PS1	63
	PS2	64
	PS3	62
Colegio San Bernardino	BS1	58
	BS2	53
	BS3	50

Tabla 3. Promedios boletines académicos (Primer periodo).

* MS sujetos Colegio Menorah/ PS Sujetos Colegio Paulo VI/ BS sujetos Colegio San Bernardino.

Se identificaron 9 estudiantes, de los cuales 6 son niñas y 3 son niños. De acuerdo con el SIE de cada institución, estos estudiantes se ubicaron en un nivel de desempeño bajo.

Clasificación por Sexo	%
Sexo Femenino	67
Sexo Masculino	33

Tabla 4. Clasificación de participantes por sexo.

○ **Subcategoría: Promedio en pruebas de competencias (Primer Periodo)**

INSTITUCIÓN	ESTUDIANTE	Promedio Pruebas Competencias Primer Periodo
Colegio Técnico Menorah	MS1	57
	MS2	64
	MS3	64

Colegio Paulo VI IED	PS1	57
	PS2	60
	PS3	58
Colegio San Bernardino	BS1	59
	BS2	48
	BS3	60

Tabla 5. Promedios pruebas por competencias (Primer periodo).

Como lo muestra la tabla anterior, los mismos estudiantes cumplen con el criterio de presentar desempeño bajo en el promedio de las pruebas por competencias de las áreas básicas, de acuerdo a la escala de valoración del SIE de cada institución.

Categoría 2: Habilidades Socioemocionales

Esta categoría como parte del primer objetivo, pretende identificar los estudiantes de grado sexto de las tres instituciones educativas que además de presentar promedios bajos en rendimiento académico y en pruebas por competencias de áreas básicas tienen déficit en habilidades sociales. Para este proceso se aplicó la escala de ansiedad manifiesta CMAS-R, en la cual se tienen en cuenta las siguientes subcategorías: ansiedad total, ansiedad fisiológica, inquietud, hipersensibilidad, preocupaciones sociales y mentira.

Escala de Valoración Prueba CMAS-R

A continuación se presentan los parámetros de puntuación para cada una de las subcategorías: Ansiedad total: media 50, desviación estándar 10, puntuaciones para seguimiento con $T > 60$. Ansiedad Fisiológica, Inquietud e hipersensibilidad, Preocupaciones sociales y Mentira: media 10, desviación estándar 3, puntuaciones para seguimiento con $T > 13$.

Según el Manual de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños CMAS-R (Reynolds, 1997), la puntuación de Ansiedad Total es estándar con una media de 50 y una desviación estándar de 10, teniendo en cuenta la tradicional escala de desviación T para la evaluación de la personalidad. Para las subescalas, las puntuaciones escalares tienen una media de 10 y una desviación estándar de 3, atendiendo a las puntuaciones escalares discriminadas por género y edad.

INSTITUCIÓN	SUJETO	Ansiedad Total	Ansiedad fisiológica	Inquietud Hiper-sensibilidad	Preocup. sociales	Mentira
Colegio Técnico Menorah	MS1	48	8	9	8	15
	MS2	67	15	10	17	2
	MS3	43	10	6	9	14
Colegio Paulo VI	PS1	72	17	13	10	12
	PS2	81	20	16	17	7
	PS3	68	19	13	9	15
Colegio San Bernardino	BS1	81	13	16	15	8
	BS2	69	17	13	14	10
	BS3	75	19	14	14	11

Tabla 6. Resultados prueba CMAS-R.

○ **Subcategoría: Ansiedad Total**

De los nueve estudiantes se observa que dos obtuvieron puntajes por debajo de la media, tres estudiantes estuvieron por encima de dos desviaciones estándar y cuatro estudiantes estuvieron por encima de tres desviaciones estándar.

○ **Subcategoría: Ansiedad Fisiológica**

En esta subcategoría un estudiante se encuentra por debajo de la media, uno se encuentra justo en la media, dos están entre una y dos desviaciones estándar y cinco están por encima de tres desviaciones estándar.

○ **Subcategoría: Inquietud – Hipersensibilidad**

Dos estudiantes se encuentran por debajo de la media, uno justo en la media, y seis entre una y dos desviaciones estándar por encima de la media.

○ **Subcategoría: Preocupaciones Sociales**

En la correspondiente subcategoría se evidencia que tres estudiantes se ubican por debajo de la media, uno en la media y cinco están por encima de una o dos desviaciones estándar.

○ **Subcategoría: Mentira**

Para esta subescala tres estudiantes se encuentran por debajo de la media, uno en la media y cinco entre una y dos desviaciones estándar.

Las dos categorías anteriores de rendimiento académico y habilidades socioemocionales, responden al primer objetivo específico de este trabajo que es diagnosticar el bajo rendimiento académico y el déficit en habilidades socioemocionales en estudiantes de grado sexto de las tres instituciones educativas elegidas, identificando los sujetos de análisis que permitan comprender mejor la problemática investigada. Con relación a los promedios de rendimiento académico, ilustrado en la Tabla 3, se puede observar que todos los sujetos se encuentran en el nivel bajo de desempeño académico. Es necesario precisar que el bajo desempeño académico de acuerdo con el SIE del Colegio Menorah se encuentra en una escala entre 0% y 64%, y respectivamente, para el Colegio Paulo VI se establece entre 10% y 64%, mientras que para el Colegio San Bernardino el bajo desempeño académico se encuentra entre el 4% y 60%.

Frente al promedio en pruebas de competencias, resultados que se muestran en la Tabla 5, indican que los estudiantes participantes se encuentran en el rango que determina bajo desempeño, de acuerdo con la escala de valoración establecida en el SIE de cada institución.

Respecto a la categoría de Habilidades Socioemocionales, las calificaciones obtenidas en la Escala de Ansiedad Manifiesta CMAS-R (Tabla 6) sugieren que los estudiantes seleccionados presentan problemas emocionales y relaciones inadecuadas con sus pares y adultos. Es importante resaltar que el uso de esta prueba para los fines de la presente investigación se hizo exclusivamente para seleccionar la muestra, puesto que el propósito no era hacer una evaluación sobre los resultados de la misma.

De este modo, la muestra seleccionada cumple con los criterios establecidos previamente en la presente investigación y corresponde a un muestreo intencional no probabilístico que según Páramo (2013), se sustenta en el conocimiento previo del problema y no requiere la generalización de los hallazgos. Los criterios de selección planteados fueron: estudiantes de grado sexto con edades entre 11 y 13 años, con bajo rendimiento académico en el promedio de boletines y en el promedio en las pruebas de competencias de las áreas básicas evidenciados en el primer período académico del año escolar 2015, y que además obtuvieran puntuaciones altas en la escala CMAS-R, lo que sugiere la presencia de conductas internalizadas relacionadas con la ansiedad que afectan

el desempeño escolar y se evidencian en dificultades académicas, emocionales y de interacción social.

Categoría 3: Estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales.

Con esta categoría se da respuesta al segundo objetivo de la investigación, para ello se diseñó un protocolo de entrenamiento (Anexo E) en el cual se trabajan un conjunto de estrategias psicoeducativas para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, que se imparten de manera estructurada, sistemática y directa, se centra en la enseñanza tanto de conductas socialmente habilidosas (verbales y no verbales) como emocionales (expresión adecuada de emociones) y cognitivas (auto instrucciones y cambio de pensamiento).

La implementación del protocolo busca desarrollar y fortalecer habilidades sociales y emocionales en niños, niñas y adolescentes con el fin de que aprendan a interactuar con sus pares y adultos, logrando adquirir un repertorio de conductas fundamentales en el proceso de aprendizaje que mejoren su desempeño académico, como son la aceptación social, el respeto por sí mismo y por los demás. Para el diseño de este protocolo de entrenamiento en habilidades socioemocionales se seleccionaron 11 habilidades y comportamientos que son significativos y funcionales para los estudiantes en su regulación emocional y en sus interacciones sociales en el ámbito escolar que inciden en su rendimiento académico, las cuales se definen en dicho instrumento:

- **Subcategoría: Habilidades relacionadas con la regulación de emociones**

1. Identificar y reconocer emociones propias.
2. Reconocer emociones en los demás y recibir emociones.
3. Defender y reconocer los derechos personales y los derechos de los demás.
4. Reevaluar auto verbalizaciones.
5. Autocontrol: control de impulsos, auto instrucciones, automotivación (2 sesiones).

- **Subcategoría: Habilidades de interacción social**

6. Comunicación asertiva: continuo de aserción, decir No
7. Escucha Activa.
8. Habilidades no verbales en la interacción social.

9. Expresar sentimientos positivos y negativos.
10. Responder a la crítica.
11. Hacer peticiones: pedir Ayuda, pedir favores y pedir cambio de conducta.

La implementación del protocolo de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales se lleva a cabo de manera diferenciada, con el objetivo de conocer la incidencia de las habilidades entrenadas en común para las tres instituciones educativas, para ello se escogieron al azar los colegios con una intervención total (12 sesiones), intermedia (8 sesiones) y baja (4 sesiones), de la siguiente manera:

INSTITUCIÓN	IMPLEMENTACIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES											TOTAL SESIONES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Colegio Técnico Menorah	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Colegio Paulo VI IED			X	X	X	X	X	X			X	8
Colegio San Bernardino					X	X					X	4

Tabla 7. Implementación diferenciada por institución.

La implementación del protocolo en el Colegio Menorah se llevó a cabo durante 12 sesiones grupales, una para cada habilidad, excepto “Autocontrol” que tomó 2 momentos, condición que se mantuvo en los otros dos colegios con un total de 8 y 4 sesiones respectivamente, de acuerdo a la tabla anterior. Semanalmente se desarrollaron 2 encuentros con una duración aproximada de 45 minutos cada una.

El entrenamiento se aplicó teniendo en cuenta la secuencia de instrucciones del aprendizaje estructurado para el entrenamiento de habilidades sociales el cual permite que el estudiante escuche, observe, diga y haga, con ello priorizando su participación activa. El modelo de aplicación es sencillo, manteniendo la siguiente estructura: relajación breve, instrucción verbal, modelado, ensayo conductual o práctica, retroalimentación y reforzamiento. Durante la implementación, se llevó un registro de observaciones por sesión, con el propósito de retroalimentar las sesiones semanalmente desarrolladas en cada institución identificando los aspectos más relevantes por colegio, así:

- **Colegio Técnico Menorah IED:** En general se notó alta motivación en las estudiantes durante el desarrollo de todas las sesiones, en dos de las cuales se trabajó únicamente con dos estudiantes ya que la otra niña se encontraba incapacitada, y posteriormente se

adelantaron las sesiones con dicha estudiante. El trabajo se realizó en diferentes lugares del colegio como oficina de orientación, salones, biblioteca y ludoteca, según la disponibilidad del espacio.

- **Colegio Paulo VI IED:** Durante las sesiones los estudiantes demostraron interés y motivación especialmente después de haber explicado el procedimiento; de manera frecuente se verificaba si los contenidos trabajados eran comprensibles para ellos; en tres oportunidades fue necesario reprogramar las sesiones, ya que no se encontraba el grupo completo, situación que se presentó debido a irregularidades en la jornada académica.
- **Colegio San Bernardino IED:** Gran parte de las sesiones se desarrollaron con normalidad, durante toda la implementación se evidenció una actitud receptiva por parte de los estudiantes participantes. La única dificultad presentada fue con relación a cambio de lugar y momento de la sesión ya que fue interrumpida por una actividad de carácter institucional. En algunas ocasiones el ruido obligó a que se cambiara el lugar en que se iba a desarrollar la sesión.

Una vez terminada la implementación de todas las sesiones, se realizó una evaluación por parte del equipo de investigadores, encontrándose que, pese a que las explicaciones eran claras y fáciles de comprender, fue necesario utilizar más ejemplos relacionados con las dinámicas particulares de cada colegio y con las vivencias de los estudiantes. Por otra parte, la estructura ofrece un orden a seguir, sin embargo, en la práctica puede recurrirse a cierta flexibilidad y alterar el orden de la secuencia, pero sin eliminar ningún paso del procedimiento.

Al analizar las percepciones de los estudiantes respecto a la implementación del protocolo se notó un alto grado de receptividad, esto evidenciado en las reiteradas frases positivas expresadas en la encuesta de percepción aplicadas a los estudiantes que más adelante se presentarán en detalle, no sólo referidas éstas a la metodología, sino al aprendizaje de nuevos conocimientos que les permiten realizar procesos metacognitivos y de autoconocimiento relacionados con los aspectos emocionales y de interacción social.

Categoría 4: Cambios en el rendimiento académico

La categoría responde al tercer objetivo de investigación, el cual busca revisar los cambios en el rendimiento académico luego de la implementación diferenciada de la propuesta, relacionándolos con las habilidades socioemocionales trabajadas en cada una de las instituciones. En este proceso se tuvieron en cuenta las siguientes subcategorías: Promedio de boletines académicos y promedio en pruebas de competencias del último periodo, para cada una de ellas se presenta una tabla con el promedio por estudiante participante, diferenciados por institución educativa.

○ **Subcategoría: Promedio en boletines académicos (último periodo)**

INSTITUCIÓN	ESTUDIANTE	Promedio Boletín Último Periodo
Colegio Técnico Menorah	MS1	74
	MS2	64
	MS3	68
Colegio Paulo VI IED	PS1	59
	PS2	52
	PS3	66
Colegio San Bernardino	BS1	66
	BS2	63
	BS3	64

Tabla 8. Promedios boletines académicos (Último periodo).

De los nueve estudiantes participantes tres se mantuvieron en desempeño bajo, dos de los cuales disminuyeron su promedio con respecto al primer periodo, los seis restantes mejoraron su rendimiento, ubicándose en desempeño básico.

○ **Subcategoría: Promedio en prueba por competencias (último periodo)**

INSTITUCIÓN	ESTUDIANTE	Promedio Competencias Último Periodo
Colegio Técnico Menorah	MS1	75
	MS2	70
	MS3	74
Colegio Paulo VI IED	PS1	55
	PS2	49
	PS3	72
Colegio San Bernardino	BS1	64
	BS2	50
	BS3	74

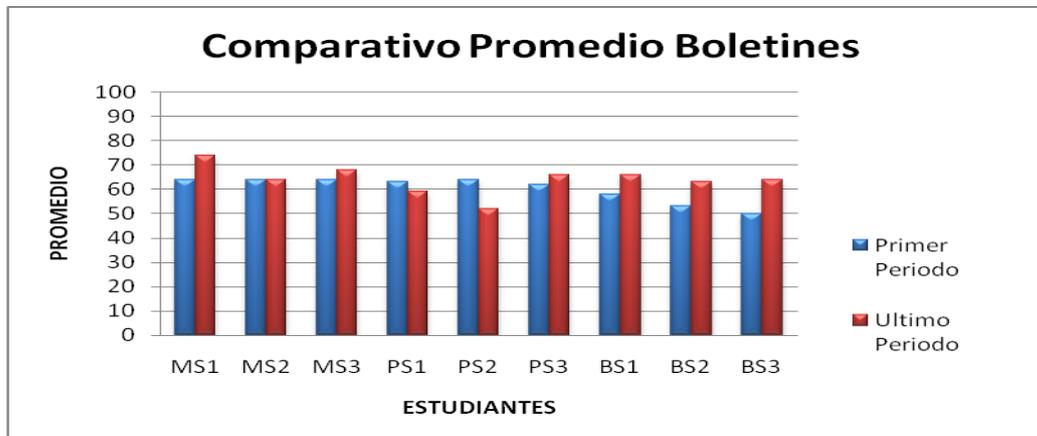
Tabla 9. Promedios pruebas por competencias (Último periodo).

Como lo muestra la tabla anterior, los cambios observados de los estudiantes en las pruebas por competencias de las áreas básicas muestran que tres de ellos se mantuvieron en desempeño bajo y seis subieron a nivel de desempeño básico.

Comparativo: Promedios de boletines académicos (Primer y último Periodo)

INSTITUCIÓN	ESTUDIANTE	Promedio Boletín Primer Periodo	Promedio Boletín Último Periodo
Colegio Técnico Menorah	MS1	64	74
	MS2	64	64
	MS3	64	68
Colegio Paulo VI IED	PS1	63	59
	PS2	64	52
	PS3	62	66
Colegio San Bernardino	BS1	58	66
	BS2	53	63
	BS3	50	64

Tabla 10. Comparativo: Promedios boletines académicos (Primer y último periodo).



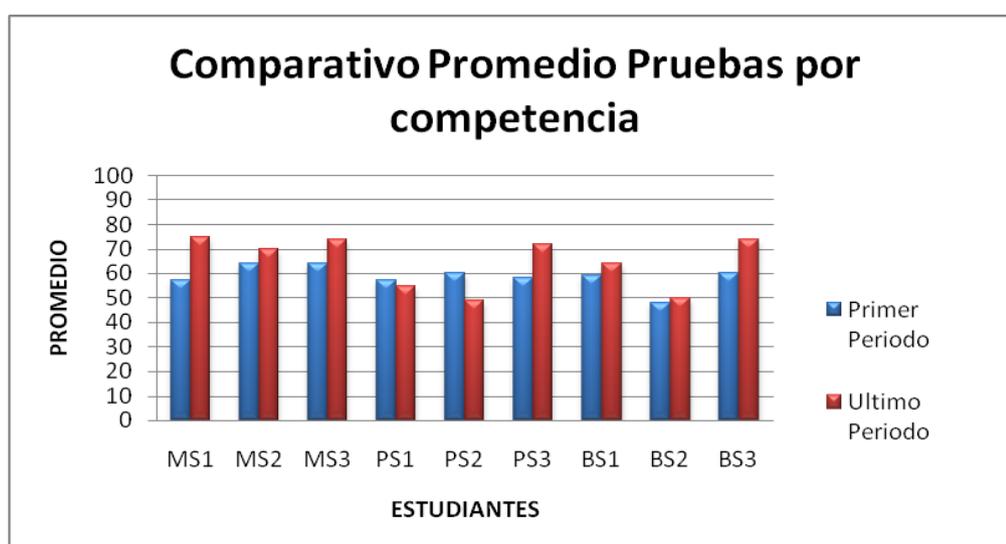
Gráfica 1. Promedios boletines académicos (Primer y último periodo).

Con lo anterior se muestra que el 67% de los estudiantes mejoraron su rendimiento académico ubicándose en el siguiente nivel de desempeño, mientras que el 11% se mantuvieron en el mismo nivel inicial y con la misma calificación, y el 22% de los estudiantes pese a que bajaron su calificación se ubicaron en el mismo nivel de desempeño bajo.

Comparativo: Promedios en pruebas de competencias (Primer y último periodo).

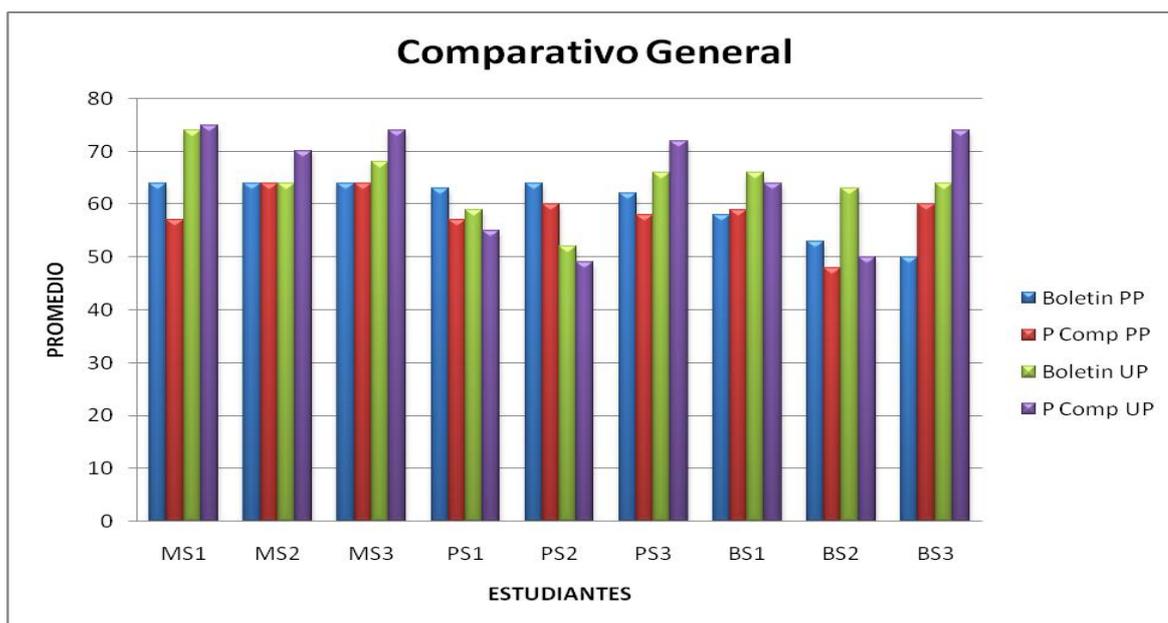
INSTITUCIÓN	ESTUDIANTE	Promedio Pruebas Competencias Primer periodo	Promedio prueba de Competencias Último Periodo
Colegio Técnico Menorah	MS1	57	75
	MS2	64	70
	MS3	64	74
Colegio Paulo VI IED	PS1	57	55
	PS2	60	49
	PS3	58	72
Colegio San Bernardino	BS1	59	64
	BS2	48	50
	BS3	60	74

Tabla 11. Comparativo: Promedios pruebas por competencias (Primer y último Periodo).



Gráfica 2. Promedios pruebas por competencias (Primer y último periodo).

De acuerdo a la gráfica anterior, se puede apreciar que de los nueve estudiantes participantes, 6 mejoraron su nivel de desempeño con respecto al primer periodo, de igual manera, 1 estudiante mejoró su desempeño aunque se mantuvo en nivel bajo, en el caso de los dos últimos estudiantes se aprecia que sus calificaciones disminuyeron manteniéndose en nivel bajo, lo cual se retomará en el análisis por estudiante. Con esto se evidencia que el 67% de los estudiantes mejoraron su desempeño ubicándose en el nivel básico, mientras que el 11% mejoró su desempeño pero no lograron superar el nivel, mientras que en el 22% de los estudiantes se observa que su promedio disminuyó manteniéndose en el mismo nivel bajo.



Gráfica 3. Comparativo general de promedios (Primer y último periodo).

En la gráfica anterior se muestra el comparativo de las subcategorías antes mencionadas, y debidamente agrupadas por estudiante, en la cual se pueden apreciar los cambios evidenciados entre los promedios del primer período (Boletín PP y P Comp PP) y el último período (Boletín UP y P Comp UP), luego de la implementación de las estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales. Allí se puede observar que los cambios más significativos se presentaron en el Colegio San Bernardino IED comparando el primer y último periodo, mientras que en el Colegio Paulo VI IED se nota una disminución en los promedios de dos estudiantes y una mejora significativa en el otro. En el Colegio Técnico Menorah IED los cambios más importantes se vieron en los casos MS1 y MS3.

Con los resultados de esta categoría se puede analizar que se dio un fortalecimiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, después de la implementación de las estrategias psicoeducativas, sin embargo, no se puede determinar con certeza que éstos cambios hayan tenido origen exclusivamente por dicha intervención.

Categoría 5: Cambios Actitudinales y Percepciones frente a su aprendizaje

Esta categoría pretende analizar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre los cambios actitudinales frente a su aprendizaje luego de la implementación de estrategias

psicoeducativas en habilidades socioemocionales, respondiendo al cuarto objetivo de investigación planteado.

○ **Subcategoría: Cambios actitudinales frente al aprendizaje evidenciados en los estudiantes por los docentes.**

Para esta subcategoría los estudiantes participantes fueron evaluados mediante una encuesta diligenciada por dos de sus docentes que orientaban clase en grado sexto y por su correspondiente director de curso, de manera que, cada estudiante fue evaluado por tres docentes diferentes. (Anexo G). En dicho instrumento se les pidió a los docentes que evaluaran a los estudiantes participantes calificando en una escala de 0 a 5, en donde 0 indica la ausencia de cambios y 5 los cambios muy positivos. A continuación se muestran los promedios:

ÍTEMS	MS1	MS2	MS3	PS1	PS2	PS3	BS1	BS2	BS3
1. Participación en clase	1,7	3,0	3,0	2,3	1,7	2,3	2,0	2,0	2,3
2. Esfuerzo y dedicación frente a sus labores académicas	2,7	3,0	3,0	2,0	1,7	3,0	2,0	2,3	2,7
3. Trabajo en equipo	2,0	3,3	3,7	2,0	2,7	3,3	2,0	2,0	2,0
4. Motivación para realizar las actividades	2,3	3,0	3,3	2,3	2,3	3,7	2,3	2,3	2,3
5. Seguridad y confianza en el desarrollo de actividades	1,7	3,0	3,0	3,3	2,3	3,0	2,0	2,7	2,3
6. Planeación y organización en sus tareas escolares	2,3	2,3	3,3	2,0	1,3	3,0	2,0	2,0	2,0
7. Fluidez en la expresión de sus opiniones	1,7	4,0	2,7	3,0	2,7	2,3	2,3	2,0	2,0
8. Expresión asertiva de sentimientos y opiniones	1,7	4,3	3,3	2,7	2,7	2,7	2,3	3,3	2,3
9. Lenguaje corporal desinhibido	1,3	3,7	3,3	3,3	2,7	2,7	2,3	2,7	2,7
10. Relación asertiva con compañeros	3,0	4,0	4,3	2,3	3,3	4,3	3,0	3,0	2,7
11. Relación asertiva con docentes	4,7	4,0	4,7	3,0	3,7	4,0	3,3	3,7	3,3

Tabla 12. Promedios calificaciones de cambios de estudiantes evidenciados por docentes.

En la tabla anterior se registran los promedios de las puntuaciones dadas por los docentes a cada estudiante, evidenciándose que los dos últimos aspectos obtuvieron el promedio de calificación más alto, mientras que en el primer y sexto ítems se obtuvo el más bajo.

Esto muestra que los docentes percibieron una notoria mejoría en la comunicación y en las relaciones interpersonales de los estudiantes participantes, no sólo hacia los docentes sino también hacia sus compañeros. Con respecto a la participación en clase y la

planeación en tareas escolares, los profesores no reconocieron avances significativos, lo que puede explicarse en la limitación del tiempo de observación de los docentes y la falta de mayor fortalecimiento en habilidades como el autocontrol.

Además, se formuló una pregunta abierta que recogió la opinión de los docentes sobre sí en el último periodo evidenciaron un mejor desempeño en los estudiantes participantes, con opción de respuesta Si o No, y ¿por qué?. Para analizar esta pregunta se utilizó el método de captura de sentido reiterado planteado por Houtart (1996), que consiste en señalar palabras o frases en cada una de las respuestas en cuyo texto se reitere la misma intención semántica, para luego ser clasificadas en categorías y agrupar en éstas los términos o frases concordantes y cuantificar el porcentaje de reiteración. En sentido más explícito Echeverría (2005) plantea el establecimiento de categorías emergentes construidas a partir de lo recogido en el análisis de las respuestas obtenidas, éstas emergen de lo expresado por los encuestados como fragmentos en torno a ideas comunes para conformar dichas categorías. Así mismo, como lo señala Miguel Martínez (2006): “las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja, al realizar el proceso de categorización y durante los procesos de contrastación...” (p. 133).

Las frases expresadas por los docentes se clasificaron en respuestas positivas y negativas frente a los cambios evidenciados en los estudiantes, según su intención comunicativa, luego se agruparon por categorías emergentes, como se muestra a continuación:



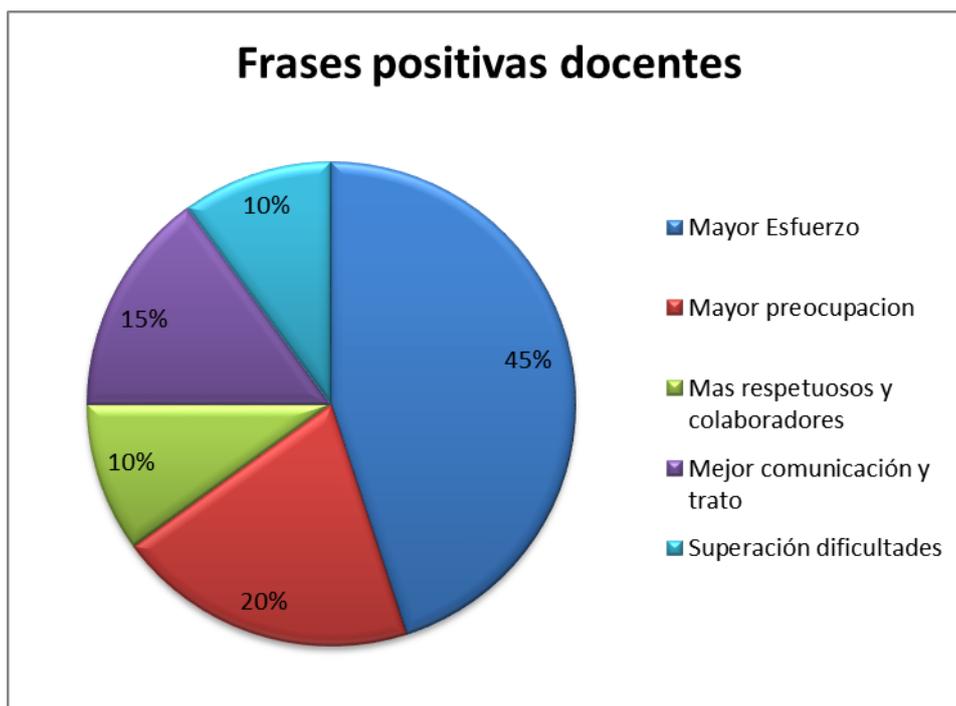
Gráfica 4. Porcentajes frases positivas y negativas de docentes.

Aunque la mayoría de las respuestas de los docentes son negativas, la diferencia en porcentaje es mínima con respecto de las positivas, lo cual puede obedecer a los distintos estilos de enseñanza y las observaciones subjetivas que según éstos hagan de los estudiantes.

Frases positivas de los docentes

CATEGORÍA EMERGENTE	TÉRMINOS CONCORDANTES	ÍNDICE DE REITERACIÓN	PORCENTAJE %
Mayor Esfuerzo	Mostró esfuerzo para mejorar.	9	45
	Evidenció esfuerzo.		
	Cumplió con tareas y trabajos.		
	Su rendimiento durante el año escolar fue bueno.		
	Siempre cumplió con sus labores escolares.		
	Fue leve su mejoría.		
	Demostró más interés.		
	Intentó mejorar, esforzándose en la entrega de trabajos.		
	Aunque hizo el esfuerzo por mejorar su rendimiento académico, puede dar más.		
Mayor preocupación	Mostró preocupación para mejorar.	4	20
	Tuvo preocupación por cumplir con trabajos asignados.		
	El trabajo realizado con los niños pequeños fue con dedicación, muy motivada.		
Más respetuosos y colaboradores	Intentó mejorar su responsabilidad en la entrega de trabajos.	2	10
	Es respetuosa y colaboradora.		
Mejor comunicación y trato	Relaciones respetuosas con sus maestros y compañeros.	3	15
	Ella tiene facilidad a la hora de comunicarse y expresar opiniones.		
	Se vio dispuesto a mejorar el trato con sus compañeros.		
Superación de dificultades	Su participación en clase fue positiva.	2	10
	Superó dificultades que presentaba en los periodos anteriores.		
	Realizó actividades con el fin de nivelar lo hecho en los periodos anteriores.		

Tabla 13. Categorías emergentes de frases positivas de los docentes.



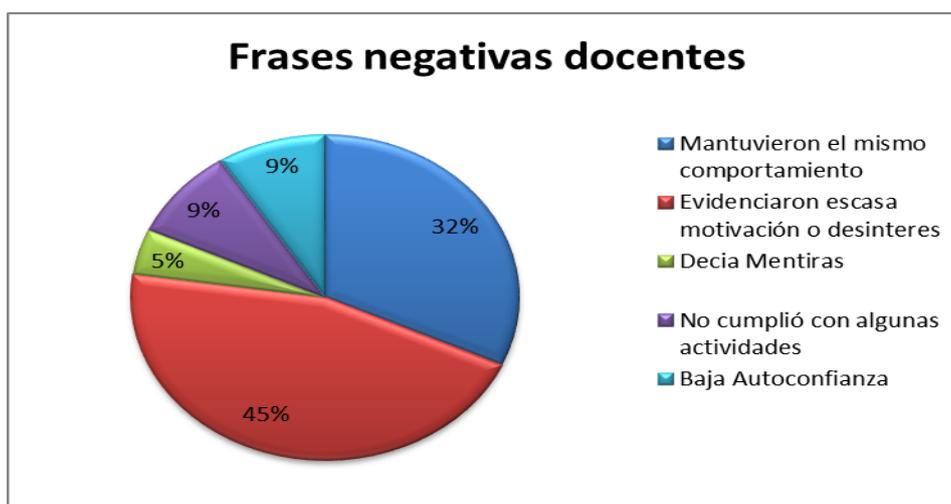
Gráfica 5. Porcentajes categorías emergentes de frases positivas de docentes.

Frases negativas de los docentes

CATEGORÍA EMERGENTE	TÉRMINOS CONCORDANTES	ÍNDICE DE REITERACIÓN	PORCENTAJE %
Mantuvieron el mismo comportamiento	Se observó un comportamiento estable a lo señalado en los aspectos evaluados. (3) Los dos últimos periodos que estuve con la estudiante no percibí un cambio notorio en su usual actitud.	7	32
	En su comportamiento en general demostró distintas actitudes ya que en algunas clases seguía comportándose mal como en religión, biología y ética. No fue notorio, cumplió solo con algunos compromisos. Su comportamiento en clase no varió.		
Evidenciaron escasa motivación o desinterés	La estudiante debe ser más participativa. Debe estar más comprometida con sus deberes. No demostró cumplimiento de actividades, evadía clases, su presentación personal es deficiente (falta de aseo).	10	45
	Evadió clase, incumplió con tareas y trabajos, llegaba tarde a clase después del descanso y a la primera hora. Evadió la mayoría de las clases.		
	Se notó más distraída, habla mucho en clase con sus compañeras, poco o nada participa en clase.		
	Su desinterés es evidente en su apatía		

	cuando se le pregunta el motivo de su poco trabajo, no responde y calla. Se notó la desidia en el momento de entregar las actividades propuestas. Hay un desinterés particular que lo distrae. Su desempeño es bajo, monótono y desinteresado, poco o nada cumple con las actividades programadas.		
Manejo de Mentiras	Miente para justificar su carencia de hábitos de estudio y responsabilidad.	1	5
Incumplimiento con algunas actividades	Le falta asumir aún más las responsabilidades en cuanto a la entrega y elaboración de trabajos. No cumplió con la total entrega de actividades.	2	9
Baja autoconfianza	La estudiante debe presentar más confianza en ella misma. Le hace falta creer en que puede hacer sus cosas y sus deberes de una manera acorde a lo planteado y a sus potencialidades.	2	9

Tabla 14. Categorías emergentes de frases negativas de los docentes.



Gráfica 6. Porcentajes categorías emergentes de frases negativas de los docentes.

Estos resultados no permiten sacar conclusiones contundentes, ya que a partir del análisis se evidencia poca diferencia entre las percepciones positivas y las negativas, muy seguramente debido a que el número de docentes observadores no fue suficiente y a que en el momento de diligenciar la encuesta se encontraban con una alta presión laboral en razón al cierre de año escolar.

- **Subcategoría: Percepciones y opiniones de los estudiantes sobre el proceso de implementación.**

Esta subcategoría se evaluó mediante una encuesta individual de tres preguntas abiertas (Anexo H). Las respuestas se agruparon por categorías emergentes según su intención comunicativa mediante la utilización del método de captura de sentido reiterado planteado por Houtart (1996), mencionado anteriormente, obteniendo los siguientes resultados:

PREGUNTA 1: ¿Cómo te sentiste durante el proceso?			
CATEGORÍA EMERGENTE	TÉRMINOS CONCORDANTES	ÍNDICE DE REITERACIÓN	PORCENTAJE %
Orientación	Tuve a alguien que me orientara.	3	23
	Nos aconsejaron.		
	Me ayudó a auto controlarme.		
Libertad de expresión	Pude decir las cosas que me trauman.	1	8
Aprendizaje	La verdad hemos aprendido muchas cosas para tener un mejor estilo de vida.	6	46
	Aprendí cosas que no sabía.		
	Aprendí del auto control, el derecho de nosotros y de los demás.		
	Nos enseñaron muchas cosas.		
	Fuimos aprendiendo cosas.		
Rendimiento académico	Nos enseñó lo que es el autocontrol.	3	23
	Fuimos mejorando en el nivel académico.		
	Ya nos poníamos más pilas en las clases y no fallábamos.		
	Me ayudó a subir el rendimiento académico.		

Tabla 15. Categorías emergentes de respuestas estudiantes, pregunta 1.



Gráfica 7. Porcentajes categorías emergentes en respuestas de los estudiantes a la pregunta 1.

Todos los estudiantes participantes coincidieron en que se sintieron bien durante el proceso, la mayoría hizo referencia al aprendizaje de nuevas maneras de interactuar positivamente con pares y adultos. Con base en la anterior gráfica, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes asimilaron el entrenamiento en habilidades socioemocionales como un soporte que les permitió la adquisición de conocimientos favorables para su vida.

CATEGORÍA EMERGENTE	PREGUNTA 2: ¿Crees que te sirvió? ¿Por qué?		
	TÉRMINOS CONCORDANTES	ÍNDICE DE REITERACIÓN	PORCENTAJE %
Libertad de expresión	Pude expresarme mejor.	1	8
Auto reflexión	Ahora soy más tranquila. Si me sirve para mi auto control, hacer respetar mis deberes para no pelear. Me sirvió para darme cuenta que debía mejorar en el colegio y conmigo misma. Me sirvió mucho porque cuando quería hacer algo malo pensaba y no lo hacía porque me autocontrolaba y no lo hacía porque me podría estar en problemas. Me ha ayudado a detenerme cuando voy a hacer algo indebido o cuando me invitan a salir y tengo que hacer trabajos o tareas. A veces no traje las actividades y no nivelaciones.	6	46
Ser más sociable	Pude ser más sociable con los demás. Tengo una mejor convivencia con mis compañeras.	2	15
Aprendizaje y comprensión	Aprendí y comprendí lo que no sabía, por ejemplo: el autocontrol, la escucha activa y demás cosas. Nos enseñó que el auto control es controlarse. Me sirvió para poder comprender la vida.	3	23
Rendimiento Académico	Me ha ido mejor académicamente.	1	8

Tabla 16. Categorías emergentes de respuestas estudiantes, pregunta 2.

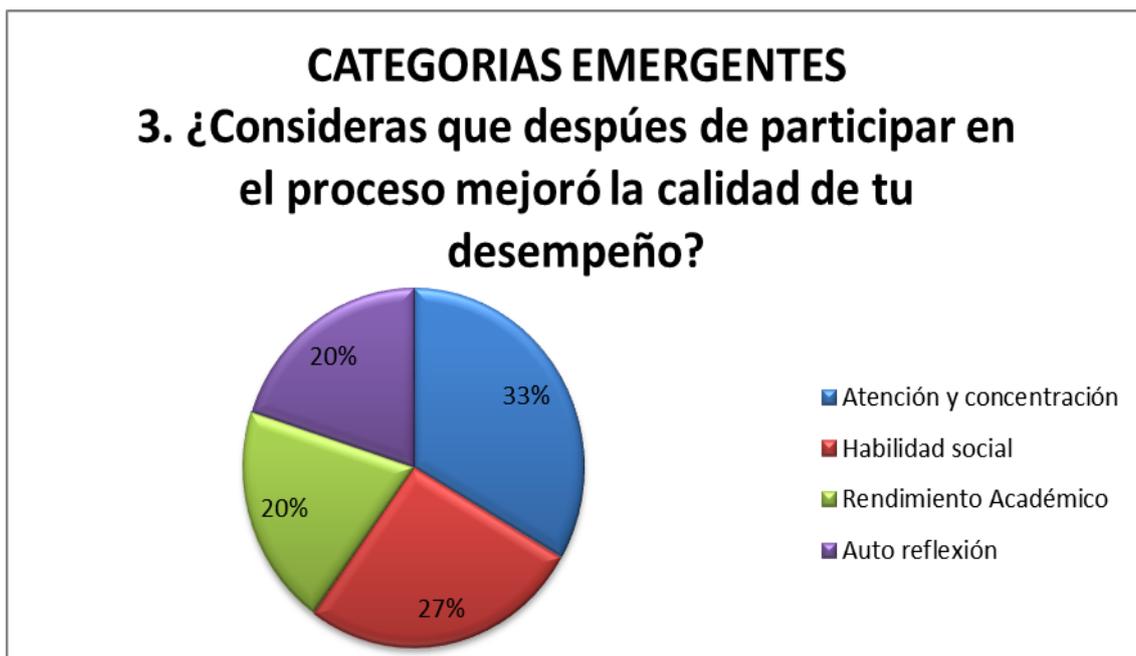
En esta pregunta, todos los estudiantes afirmaron que el proceso si les sirvió, ya que aprendieron a observarse a sí mismos, generando espacios de auto reflexión que les permitió tener en cuenta elementos para auto regularse. Es necesario mencionar que los estudiantes reconocieron la importancia de evaluar su comportamiento y hacer reflexiones para mejorar aspectos actitudinales que influyen en su desempeño, tanto académico como convivencial, aplicando lo aprendido en el entrenamiento



Gráfica 8. Porcentajes categorías emergentes en respuestas de los estudiantes a la pregunta 2.

PREGUNTA 3: ¿Consideras que después de participar en el proceso mejoró la calidad de tu desempeño?			
CATEGORÍA EMERGENTE	TÉRMINOS CONCORDANTES	ÍNDICE DE REITERACIÓN	PORCENTAJE %
Atención y concentración	Ser más atenta cuando los profesores explican un tema.	5	33
	He estado más pilas y he puesto más atención en el colegio para así no perder el año.		
	Más atenta en clase.		
	Me sentí concentrada en tareas y trabajos.		
	Me ha hecho más organizada.		
Habilidad social	Mejoré en la socialización con los demás.	4	27
	Tener mejor convivencia.		
	Aprendí a entender y a que me entiendan mejor.		
Rendimiento Académico	En desempeño me ha ido más o menos.	3	20
	De todas maneras perdí el año pero mejoré en algunas materias.		
	Subí el rendimiento académico.		
Auto reflexión	Antes era grosero y ahora ya no tanto, ya no peleo sé muchas cosas.	3	20
	Cuando me invitan a salir y tengo que hacer una tarea o un trabajo me quedo y después de que acabe puedo salir.		
	En autocontrol y convivencia me ha ido bien.		

Tabla 17. Categorías emergentes de respuestas estudiantes, pregunta 3.



Gráfica 9. Porcentajes categorías emergentes en respuestas de los estudiantes a la pregunta 3.

Todos los participantes contestaron haber mejorado la calidad de su desempeño, resaltando un incremento en los niveles de atención y concentración, así como en procesos de autoreflexión, sociabilidad y rendimiento académico. Con lo que se puede deducir que se generó un fortalecimiento de algunos procesos básicos de aprendizaje como la atención y de habilidades de interacción social como la escucha y la empatía.

Triangulación de datos

La triangulación de datos es importante por cuanto permite contrastar información obtenida de diferentes fuentes lo que proporciona mayor soporte al análisis, de acuerdo a esto se observó la incidencia de las estrategias psicoeducativas basada en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico, para ello se confrontaron los resultados obtenidos entre las categorías de: Cambios del rendimiento académico y Cambios actitudinales y percepciones frente a su aprendizaje, relacionándolas con el marco teórico que sirve de sustento para esta investigación.

A continuación se realizará la triangulación por cada sujeto o estudiante participante, para facilitar la comprensión e interpretación de la información se elaboró un cuadro explicativo de las convenciones:

RENDIMIENTO ACADÉMICO	
ESTUDIANTE	MS sujetos Colegio Menorah/ PS Sujetos Colegio Paulo VI/ BS sujetos Colegio San Bernardino
B PP	Boletín Primer Periodo
P C PP	Prueba de Competencias Primer Periodo
PROMEDIO	Promedio de BPP y PCPP
B UP	Boletín Último Periodo
P C UP	Prueba de Competencias Último Periodo
PROMEDIO	Promedio BUP y PCUP
DIFERENCIA	Resta entre Promedio Último Periodo menos Promedio Primer Periodo
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES	
1 SENTIR	¿Cómo te sentiste durante el proceso?
2 SIRVIÓ	¿Crees que te sirvió? ¿Por qué?
3 MEJORÓ	¿Consideras que después de participar en el proceso mejoró la calidad de tu desempeño?
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES	
1. Participación	Participación en clase
2. Esfuerzo	Esfuerzo y dedicación frente a sus labores académicas
3. T. equipo	Trabajo en equipo
4. Motivación	Motivación para realizar las actividades
5. Seguridad	Seguridad y confianza en el desarrollo de actividades
6. Planeación	Planeación y organización en sus tareas escolares
7. Fluidez	Fluidez en la expresión de sus opiniones
8. Exp asertiva	Expresión asertiva de sentimientos y opiniones
9. L. corporal	Lenguaje corporal desinhibido
10. R. compañ	Relación asertiva con compañeros
11. R. maestros	Relación asertiva con docentes
PROMEDIO	Promedio puntuación dada por los docentes
SI	¿Considera que durante el último período el estudiante evidenció un mejor desempeño SI / NO
NO	

Tabla 18. Convenciones para triangulación de datos.

En las siguientes tablas se presentan los resultados por cada estudiante resaltando con negrilla los promedios y aquellos aspectos evaluados por los docentes respecto a los cambios actitudinales con puntuación más baja y más alta, en la última columna se efectúa el análisis correspondiente:

RENDIMIENTO ACADÉMICO		Sujeto MS1
ESTUDIANTE	MS1	
B PP	64	
P C PP	57	

PROMEDIO	60,5	<p>MS1 fue una de las dos estudiantes con un cambio positivo más significativo en el rendimiento académico; en cuanto a la propia percepción del aprendizaje adquirido durante el proceso fue bastante positiva, reconociendo una mayor expresión y sociabilidad evidenciada en mayor fluidez verbal y mejor capacidad de escucha; sin embargo, el cambio actitudinal expresado por los docentes es negativo, obteniendo la mayor puntuación en su relación asertiva con maestros y la menor en Lenguaje corporal. Esto permite señalar que las valoraciones de los docentes no son integrales y tienden a la subjetividad, sin tener en cuenta la integralidad del estudiante. Con relación a la pregunta evaluada por los docentes sobre sí el estudiante evidenció un mejor desempeño o no, se puede reafirmar la existencia de subjetividad en la evaluación de los docentes, ya que la estudiante mostró cambios positivos en su desempeño, pese a las puntuaciones negativas dadas por los docentes.</p>
B UP	74	
P C UP	75	
PROMEDIO	74,5	
DIFERENCIA	14	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	Bien. Expresión	
2 SIRVIÓ	Si. Expresión Sociable	
3 MEJORÓ	Si. Sociable Atención	
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		
1. Participación	1,7	
2. Esfuerzo	2,7	
3. T. equipo	2,0	
4. Motivación	2,3	
5. Seguridad	1,7	
6. Planeación	2,3	
7. Fluidez	1,7	
8. Exp asertiva	1,7	
9. L. corporal	1.3	
10. R. compañ	3,0	
11. R. maestros	4,7	
PROMEDIO	2,3	
SI	1	
NO	2	

Tabla 19. Análisis de resultados sujeto MS1

RENDIMIENTO ACADÉMICO		<p>Sujeto MS2</p> <p>En el Rendimiento académico la estudiante MS2 evidencia un pequeño cambio positivo; de acuerdo a la propia percepción frente a su proceso de entrenamiento identifica aprendizajes, logros en su organización personal, atención, convivencia y desempeño académico. Los docentes la calificaron mejor en expresión asertiva de sentimientos y emociones, y su puntuación más baja fue en planeación y organización en tareas escolares, considerando un</p>
ESTUDIANTE	MS2	
B PP	64	
P C PP	64	
PROMEDIO	64	
B UP	64	
P C UP	70	
PROMEDIO	67	
DIFERENCIA	3	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	A gusto. Aprendizaje	
2 SIRVIÓ	Si. Tranquilidad. Mejora académica	
3 MEJORÓ	Si. Organización Atención	

DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		cambio actitudinal positivo. Esto permite deducir que las estrategias implementadas incidieron más en el cambio actitudinal que en lo académico. Con relación a la pregunta evaluada por los docentes sobre sí evidenció un mejor desempeño o no, se puede decir que coincidieron los resultados académicos y el desempeño actitudinal con cambios positivos.
1. Participación	3,0	
2. Esfuerzo	3,0	
3. T. equipo	3,3	
4. Motivación	3,0	
5. Seguridad	3,0	
6. Planeación	2,3	
7. Fluidez	4,0	
8. Exp asertiva	4,3	
9. L. corporal	3,7	
10. R. compañ	4,0	
11. R. maestros	4,0	
PROMEDIO	3,4	
SI	2	
NO	1	

Tabla 20. Análisis de resultados sujeto MS2

RENDIMIENTO ACADÉMICO		<p style="text-align: center;">Sujeto MS3</p> <p>La estudiante MS3 evidenció un cambio positivo en su rendimiento académico; expresó que durante el proceso adquirió aprendizajes y mejoró en cuanto a su actitud de escucha y comprensión; la calificación de los docentes puntúa positivamente, resaltando la relación asertiva con maestros, pero con menor puntuación en cuanto a la fluidez en la expresión de sus emociones. Con ello, se puede afirmar que las estrategias socioemocionales incidieron positivamente en ambos aspectos. Por su parte los docentes afirman haber evidenciado cambios favorables en su desempeño.</p>
ESTUDIANTE	MS3	
B PP	64	
P C PP	64	
PROMEDIO	64	
B UP	68	
P C UP	74	
PROMEDIO	71	
DIFERENCIA	7	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	Bien. Aprendizaje	
2 SIRVIÓ	Si. Aprendizaje	
3 MEJORÓ	Si. Aprendizaje Escucha Comprensión	
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		
1. Participación	3,0	
2. Esfuerzo	3,0	
3. T. equipo	3,7	
4. Motivación	3,3	
5. Seguridad	3,0	
6. Planeación	3,3	
7. Fluidez	2,7	
8. Exp asertiva	3,3	
9. L. corporal	3,3	
10. R. compañ	4,3	

11. R. maestros	4,7
PROMEDIO	3,4
SI	2
NO	1

Tabla 21. Análisis de resultados sujeto MS3

RENDIMIENTO ACADÉMICO		Sujeto PS1
ESTUDIANTE	PS1	
B PP	63	<p>Analizando las diferentes fuentes de información no hay cambios positivos en rendimiento académico del estudiante PS1, por el contrario, disminuyó y como consecuencia hubo pérdida del año escolar; las propias percepciones son positivas resaltando aprendizajes durante el proceso respecto al autocontrol y mayor sociabilidad; la valoración actitudinal dada por los docentes es negativa principalmente en aspectos como esfuerzo, trabajo en equipo y planeación de tareas, mientras que puntúan medianamente favorable en seguridad y confianza y lenguaje corporal desinhibido . Esto permite deducir que aunque el estudiante percibe que le sirvió para fortalecer sus habilidades sociales, no se reflejan cambios favorables en el rendimiento académico y actitudinal, lo cual puede ser consecuencia de sus problemáticas familiares.</p>
P C PP	57	
PROMEDIO	60	
B UP	59	
P C UP	55	
PROMEDIO	57	
DIFERENCIA	-3	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	Bien. Enseñanza	
2 SIRVIÓ	Si. Autocontrol	
3 MEJORÓ	Si. Sociable	
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		
1. Participación	2,3	
2. Esfuerzo	2,0	
3. T. equipo	2,0	
4. Motivación	2,3	
5. Seguridad	3,3	
6. Planeación	2,0	
7. Fluidez	3,0	
8. Exp asertiva	2,7	
9. L. corporal	3,3	
10. R. compañ	2,3	
11. R. maestros	3,0	
PROMEDIO	2,6	
SI	1	
NO	2	

Tabla 22. Análisis de resultados sujeto PS1

RENDIMIENTO ACADÉMICO		Sujeto PS2
ESTUDIANTE	PS2	
B PP	64	<p>Los resultados muestran disminución notoria en el rendimiento académico del estudiante PS2, confirmado con la pérdida</p>
P C PP	60	
PROMEDIO	62	
B UP	52	
P C UP	49	

PROMEDIO	50,5	del año escolar, pese a evidenciarse percepciones propias positivas frente al proceso principalmente en cuanto a la auto reflexión y sentir apoyo. Los docentes realizan una valoración negativa, ya que no reconocen cambios significativos en la mayoría de los aspectos evaluados, con la menor puntuación en planeación de tareas, pero perciben una relación más asertiva con los docentes. Esto permite afirmar que existen diferentes variables individuales y familiares no tenidas en cuenta que pudieron afectar el desempeño.
DIFERENCIA	-11,5	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	Bien. Orientación	
2 SIRVIÓ	Si. Auto reflexión	
3 MEJORÓ	No mucho, pero mejoré	
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		
1. Participación	1,7	
2. Esfuerzo	1,7	
3. T. equipo	2,7	
4. Motivación	2,3	
5. Seguridad	2,3	
6. Planeación	1,3	
7. Fluidez	2,7	
8. Exp asertiva	2,7	
9. L. corporal	2,7	
10. R. compañ	3,3	
11. R. maestros	3,7	
PROMEDIO	2,5	
SI	1	
NO	2	

Tabla 23. Análisis de resultados sujeto PS2

RENDIMIENTO ACADÉMICO		Sujeto PS3 En el caso del estudiante PS3 es notorio el cambio positivo en el rendimiento académico, lo cual coincide con una valoración positiva de los docentes frente a cambios evidenciados, mostrando menor puntuación en participación en clase y fluidez verbal al momento de expresar sus opiniones; las percepciones propias son positivas resaltando los aspectos relacionales. Esto permite señalar que las estrategias entrenadas pudieron incidir positivamente tanto en el rendimiento académico como en lo actitudinal.
ESTUDIANTE	PS3	
B PP	62	
P C PP	58	
PROMEDIO	60	
B UP	66	
P C UP	72	
PROMEDIO	69	
DIFERENCIA	9	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	Bien. Aprendizaje	
2 SIRVIÓ	Si. Aprendizaje	
3 MEJORÓ	Si. Concentración Desempeño	
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		
1. Participación	2,3	
2. Esfuerzo	3,0	
3. T. equipo	3,3	
4. Motivación	3,7	

5. Seguridad	3,0
6. Planeación	3,0
7. Fluidez	2,3
8. Exp asertiva	2,7
9. L. corporal	2,7
10. R. compañ	4,3
11. R. maestros	4,0
PROMEDIO	3,1
SI	3
NO	0

Tabla 24. Análisis de resultados sujeto PS3

RENDIMIENTO ACADÉMICO		Sujeto BS1
ESTUDIANTE	BS1	
B PP	58	<p>Es evidente afirmar que el sujeto BS1 mejoró su rendimiento académico lo cual es también confirmado por la apreciación de sus docentes de acuerdo a los cambios observados, además puntúan la relación asertiva con sus maestros como la más alta, sin embargo, reconocieron menores cambios en aspectos como: participación en clase, esfuerzo, trabajo en equipo, seguridad y confianza y planeación de tareas ; con respecto a su propia percepción el sujeto afirma que a partir del entrenamiento mejoró en su autocontrol. Con lo anterior se puede deducir que el entrenamiento en habilidades incidió de manera favorable en su aprendizaje.</p>
P C PP	59	
PROMEDIO	58,5	
B UP	66	
P C UP	64	
PROMEDIO	65	
DIFERENCIA	6,5	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	Bien. Enseñanza	
2 SIRVIÓ	Si. Autocontrol	
3 MEJORÓ	Si. Autocontrol	
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		
1. Participación	2,0	
2. Esfuerzo	2,0	
3. T. equipo	2,0	
4. Motivación	2,3	
5. Seguridad	2,0	
6. Planeación	2,0	
7. Fluidez	2,3	
8. Exp asertiva	2,3	
9. L. corporal	2,3	
10. R. compañ	3,0	
11. R. maestros	3,3	
PROMEDIO	2,3	
SI	2	
NO	1	

Tabla 25. Análisis de resultados sujeto BS1

RENDIMIENTO ACADÉMICO		Sujeto BS2
ESTUDIANTE	BS2	
B PP	53	
P C PP	48	
PROMEDIO	50,5	
B UP	63	
P C UP	50	
PROMEDIO	56,5	
DIFERENCIA	6	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	Muy bien. Aprendizaje	
2 SIRVIÓ	Mucho. Autocontrol	
3 MEJORÓ	Si. Atención	
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		
1. Participación	2,0	
2. Esfuerzo	2,3	
3. T. equipo	2,0	
4. Motivación	2,3	
5. Seguridad	2,7	
6. Planeación	2,0	
7. Fluidez	2,0	
8. Exp asertiva	3,3	
9. L. corporal	2,7	
10. R. compañ	3,0	
11. R. maestros	3,7	
PROMEDIO	2,5	
SI	2	
NO	1	

Tabla 26. Análisis de resultados sujeto BS2

RENDIMIENTO ACADÉMICO		Sujeto BS3
ESTUDIANTE	BS3	
B PP	50	
P C PP	60	
PROMEDIO	55	
B UP	64	
P C UP	74	
PROMEDIO	69	
DIFERENCIA	14	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTES		
1 SENTIR	Bien. Ayuda Autocontrol	
2 SIRVIÓ	Medio. Auto reflexión	

Para el caso del sujeto **BS2** se evidencia una considerable mejoría aunque su esfuerzo no fue suficiente, notado en la pérdida del año escolar; en cuanto a sus apreciaciones resultaron positivas ya que expresó haber aprendido reconociendo avances en autocontrol; sus profesores en su mayoría aprecian este cambio calificando favorablemente la relación asertiva con maestros. Por lo anterior, se percibe que hubo una incidencia importante del entrenamiento de estrategias socioemocionales.

En cuanto al rendimiento académico, fue **BS3** el segundo de los estudiantes que mayor cambio positivo mostró; valora muy bien su avance con respecto al rendimiento académico afirmando también que el proceso le sirvió para mejorar su autocontrol y auto reflexión; con relación a los cambios actitudinales observados por

3 MEJORÓ	Si. Rendimiento académico	los docentes, la relación asertiva con ellos fue muy favorable, contrario al trabajo en equipo, planeación y fluidez en los que su puntuación fue baja. La anterior información sugiere que las estrategias socioemocionales surtieron los efectos deseados.
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES		
1. Participación	2,3	
2. Esfuerzo	2,7	
3. T. equipo	2,0	
4. Motivación	2,3	
5. Seguridad	2,3	
6. Planeación	2,0	
7. Fluidez	2,0	
8. Exp asertiva	2,3	
9. L. corporal	2,7	
10. R. compañ	2,7	
11. R. maestros	3,3	
PROMEDIO	2,4	
SI	3	
NO	0	

Tabla 27. Análisis de resultados sujeto BS3

En la tabla siguiente se presenta un comparativo entre los promedios de los aspectos evaluados en cada una de las instituciones seleccionadas:

		Técnico Menorah	Paulo VI IED	San Bernardino
RENDIMIENTO ACADÉMICO	Promedio Boletines y Pruebas por competencias: <u>primer período</u>	62,8	60,7	54,7
	Promedio Boletines y Pruebas por competencias: <u>último período</u>	70,8	58,8	63,5
	Diferencia	8	-1,8	8,8
DOCENTES: CAMBIOS ACTITUDINALES	1. Participación	2,6	2,1	2,1
	2. Esfuerzo	2,9	2,2	2,3
	3. Trabajo en Equipo	3	2,7	2,0
	4. Motivación	2,9	2,8	2,3
	5. Seguridad	2,6	2,9	2,3
	6. Planeación	2,6	2,1	2,0
	7. Fluidez	2,8	2,7	2,1
	8. Expresión asertiva	3,1	2,7	2,6
	9. Lenguaje Corporal	2,8	2,9	2,6
	10. Relación con compañeros	3,8	3,3	2,9
	11. Relación con Maestros	4,5	3,6	3,4
	Promedio	3,0	2,7	2,4
SI se evidenciaron cambios	5	5	7	
NO se evidenciaron cambios	4	4	2	

Tabla 28. Consolidado de resultados por institución

Para este análisis no se tuvo en cuenta la subcategoría Percepciones y opiniones de los estudiantes, por considerar que no se observaron diferencias entre los colegios, puesto que todos los sujetos coincidieron en valorar positivamente su participación durante el proceso de entrenamiento. Por consiguiente, a partir del comparativo mostrado en la tabla anterior se puede deducir que:

- En el Colegio Técnico Menorah IED se evidencia un cambio favorable en cuanto al rendimiento académico, notando una diferencia de 8 puntos con respecto a los resultados del primer período. En cuanto a las valoraciones realizadas por los docentes de los cambios actitudinales, las mayores puntuaciones se registran en la relación asertiva con compañeros y maestros, lo que coincide en las tres instituciones, en esta misma subcategoría se observa que los ítems participación en clase, seguridad y confianza en el desarrollo de actividades, así como, planeación y organización en las tareas escolares, son los aspectos con puntuaciones menores.
- En el Colegio Paulo VI IED, se observa una disminución notoria con respecto al rendimiento académico, lo que se refleja en que dos de los estudiantes no fueron promovidos al grado siguiente. Frente a los cambios actitudinales evaluados por los docentes, las puntuaciones más bajas se registran en participación en clase y planeación y organización en tareas escolares. Tanto en este colegio como en el Técnico Menorah, en cinco de las nueve encuestas, los docentes consideraron que durante el último período los estudiantes evidenciaron un mejor desempeño.
- Para el caso del Colegio San Bernardino IED, se resalta un cambio muy positivo en el rendimiento académico del último período con respecto al primero, observándose una diferencia muy significativa, sin embargo, éstos resultados del desempeño académico ubican a los estudiantes en nivel básico, de acuerdo al SIE de este colegio. Respecto a las percepciones de los docentes el Trabajo en equipo y la Planeación y organización en sus tareas escolares, son los aspectos que mostraron menor puntuación. De las nueve encuestas realizadas a docentes, siete de ellas registraron una respuesta positiva frente al desempeño de los estudiantes.

Con respecto a lo anterior, se puede inferir que el entrenamiento en habilidades socioemocionales incidió favorablemente en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de interacción social en las tres instituciones educativas. De otra parte, se

observan puntuaciones menores en Planeación y organización en tareas escolares en las tres instituciones, denotando la necesidad de reforzar este aspecto.

Así mismo, se puede observar que en el Colegio Técnico Menorah donde se implementó el protocolo completo (12 sesiones) los estudiantes obtuvieron las calificaciones más altas, por su parte en el Colegio San Bernardino donde se aplicaron sólo 4 sesiones se evidenciaron los cambios más significativos comparando las puntuaciones de primer y último período, lo cual permite concluir que el número de sesiones no es determinante para reconocer la eficacia del entrenamiento, debido al mayor compromiso y receptividad observado en los estudiantes del Colegio San Bernardino a pesar de que el contexto institucional, familiar y social no es el más favorable.

De acuerdo al anterior análisis, cabe decir que en el contexto educativo el desarrollo de la inteligencia emocional se logra través de la adquisición de un conjunto de habilidades afectivas, motoras y cognitivas de manera organizada y sistemática con el fin de influir positivamente no solo en el desempeño escolar y social actual, sino en el éxito futuro, tal como lo señala Goleman (2000), luego de varios años de investigación en este campo al afirmar que: "...el CI ocupa el segundo puesto por debajo de la inteligencia emocional, para la determinación de un desempeño laboral sobresaliente y para el éxito" (p. 20). En este mismo sentido, Chabot (2009) expresa que:

...el verdadero aprendizaje en cualquier campo que sea, se logra no cuando se comprende sino cuando se siente. La razón principal deriva del hecho de que las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, el juicio y los comportamientos. (p. 57).

Vale la pena mencionar que en las últimas décadas diversos estudios se han centrado en analizar y determinar la relación existente entre el equilibrio emocional o inteligencia emocional y el rendimiento académico o el trabajo escolar, encontrándose entre las diferentes líneas de investigación, fuertes relaciones entre los procesos emocionales y los procesos de aprendizaje, tal como lo señalan Jiménez Morales & López Zafra (2009), hallando de una parte que el desajuste emocional afecta a la habilidad de los estudiantes para concentrarse resultando en un trabajo escolar deficiente, lo que incrementa la ansiedad y el concepto negativo de sí mismos:

La fuerte relación existente entre procesos emocionales y procesos de aprendizaje podría provocar que el desajuste emocional afecte a la habilidad de los estudiantes para concentrarse y

recordar, resultando esto en un pobre trabajo escolar, el cual, posteriormente incrementa la ansiedad y frustración del niño” (Abdullah, Mahyuddn & Jegak, 2004; citados por Jiménez Morales & López Zafra, 2009, p. 5),

Por otra parte, se han encontrado datos que apoyan la relación entre las variables interpersonales y el desempeño académico evidenciando que: “...las habilidades sociales se han asociado positivamente con la calidad de las interacciones sociales, con la conducta prosocial y con el rendimiento académico” (Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006; citados por Jiménez Morales & López Zafra, 2009, p. 3). Siguiendo este mismo argumento, los procesos educativos no deben centrarse únicamente en las metas académicas, sino también en el enriquecimiento de estrategias que mejoren la dimensión socioafectiva del aprendizaje, de acuerdo a lo planteado por investigadores educativos como Bisquerra, (2007), Fernández-Berrocal & Extremera, (2002).

En concordancia con lo anterior, la presente investigación surge de una necesidad observada teniendo en cuenta los cambios sociales y culturales que requieren de nuevas estrategias de intervención, situaciones a las cuales las instituciones no pueden permanecer ajenas, por lo tanto, la contribución de este trabajo se materializa en un protocolo de estrategias psicoeducativas dirigidas a desarrollar y fortalecer habilidades socioemocionales en los estudiantes para mejorar su desempeño académico.

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación permiten inferir que el entrenamiento específico en las habilidades socioemocionales de autocontrol, comunicación asertiva y hacer peticiones, que fueron desarrolladas en común para las tres instituciones educativas, incidió en la mejora del rendimiento académico del grupo de estudiantes participantes, lo que se evidencia en cambios significativos en cuanto a la relación asertiva con compañeros y maestros, expresión asertiva de sentimientos y opiniones, lenguaje corporal desinhibido, al igual que la habilidad de autocontrol que encierra que autoinstrucciones, retrasar un impulso y automotivación, todo ello permitió visualizar además que en el 78% de los casos, los niveles de desempeño académico mostraron una considerable mejoría, observando en la grafica 3 que los cambios más significativos se presentaron en los tres estudiantes del Colegio San Bernardino IED, y en el Colegio Técnico Menorah IED con cambios importantes en los sujetos MS1 y MS3 manteniendose MS2 estable, mientras que en el Colegio Paulo VI IED se notó una disminución en los promedios de dos estudiantes y una mejora significativa en el otro, lo que puede interpretarse que en algunos colegios el entrenamiento implementado incidió más en el cambio actitudinal que en lo academico. De acuerdo a esto, se puede predecir que si se provee un entrenamiento continuo y permanente en habilidades socioemocionales que incluya específicamente herramientas para desarrollar autocontrol, automotivación y comunicación asertiva, contribuiría a fortalecer el sistema afectivo y emocional que son determinantes para el éxito en el aprendizaje.

El diseño e implementación del protocolo propuesto en habilidades socioemocionales, fundamentado en el procedimiento de entrenamiento en habilidades sociales (EHS) desarrollado por Vicente Caballo (2007) y en el método de entrenamiento psicopedagógico para la enseñanza de habilidades sociales de Goldstein (1989), ambos ajustados desde las observaciones y experiencias profesionales vividas tanto por docentes de aula y orientadores al contexto escolar en que se llevó a cabo esta investigación, se convierte en un importante aporte, por un lado, para las instituciones educativas seleccionadas en cuanto propone una enseñanza de habilidades socioemocionales de manera estructurada, sistemática y directa con la que no se contaba anteriormente que pudiera influir positivamente en el desempeño académico, puesto que en asignaturas como ética y valores su enseñanza es poco profunda e insuficiente; y por otro lado, para el pleno desarrollo de la

personalidad dentro de un proceso de formación integral, respondiendo con ello al primer fin de la educación en Colombia.

Dentro de los aportes psicoeducativos que ofrece este trabajo a las instituciones educativas intervenidas se puede identificar una mayor integración de la labor docente con la labor de orientación escolar, permitiendo con ello tener una visión más amplia del quehacer educativo y un ambiente más propicio para el aprendizaje. Además, el protocolo propuesto es un modelo básico que puede adaptarse y flexibilizarse a cualquier contexto donde sea aplicado y al tipo de intervención ya sea esta grupal, individual o mixta, lo que estimularía un trabajo mancomunado que permite compartir saberes y experiencias entre docentes y orientadores.

Se evidenció que los estudiantes asimilaron el entrenamiento en habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y la interacción social como un soporte que les permitió la adquisición de conocimientos favorables para la vida escolar, con lo que aprendieron a observarse a sí mismos, generando espacios de autorreflexión que los llevo a tener en cuenta elementos para autorregularse, del mismo modo, reconocieron la importancia de evaluar su comportamiento y hacer reflexiones para mejorar aspectos actitudinales que influyen en su desempeño tanto académico como convivencial, además que, reconocieron haber mejorado la calidad de su desempeño, resaltando un incremento en los niveles de atención y concentración fundamentales para mejorar el rendimiento académico, así como en procesos de reflexión personal e interacción social, lo que se muestra a través de los resultados obtenidos en la encuesta que fue aplicada a los estudiantes y que fueron analizados mediante el método de captura de sentido reiterado planteado por Houtart (1996) y agrupados en las categorías emergentes mencionadas en el capítulo correspondiente a resultados. Ver tablas 15,16 y 17.

De la misma manera, se pudo determinar en las percepciones de los docentes, luego de la implementación del protocolo en habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y la interacción social, que las puntuaciones más altas corresponden a la relación asertiva tanto con compañeros como con docentes, demostrando con ello, fortalecimiento en la comunicación y las relaciones interpersonales de los estudiantes participantes, en tanto que las puntuaciones más bajas se registran en

participación en clase, planeación y organización en tareas escolares, denotando la necesidad de reforzar estos aspectos, de acuerdo a la tabla 12.

Así mismo, en la pregunta abierta frente a los cambios evidenciados por los docentes en los estudiantes, no se denotó una diferencia importante entre las respuestas positivas y negativas de los docentes, en donde resaltaron aspectos como mayor esfuerzo y preocupación en las frases positivas, mientras que en las negativas refirieron que los estudiantes mantuvieron el mismo comportamiento y escasa motivación o desinterés, información que arrojan los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes y que fueron analizados a través del método de captura de sentido reiterado planteado por Houtart (1996) y agrupados en las categorías emergentes (Ver tablas 13 y 14). Estos resultados permiten concluir que con frecuencia las observaciones de los docentes son muy subjetivas frente a los aspectos actitudinales de los estudiantes, generan altas expectativas de cambio a muy corto tiempo, y se percibe escaso o ningún reconocimiento de pequeños avances, en este mismo sentido, se puede decir que el rendimiento académico no solo debe ser el resultado de una valoración cuantitativa sino fruto de un proceso de enseñanza donde el docente realice una evaluación integral.

En el Colegio Técnico Menorah donde se implementó el protocolo completo (12 sesiones) los estudiantes obtuvieron las calificaciones más altas, por su parte en el Colegio San Bernardino donde se aplicaron sólo 4 sesiones se evidenciaron los cambios más significativos comparando las puntuaciones de primer y último período, lo cual permite concluir que el número de sesiones no es determinante para reconocer la eficacia del entrenamiento, debido al mayor compromiso y receptividad observado en los estudiantes del Colegio San Bernardino a pesar de que el contexto institucional, familiar y social no es el más favorable, en comparación con el Técnico Menorah donde las estudiantes tienen becas de almuerzo y ruta, existe apoyo de la empresa privada, disponen de una infraestructura física muy completa y la mayoría viven en otras localidades. Lo anterior, cede paso para analizar en futuras investigaciones la implicación real del contexto como las condiciones que favorecen u obstaculizan el desempeño de los estudiantes.

El entrenamiento para la regulación de emociones y la interacción social llevado cabo con los estudiantes participantes, contribuyó con la generación de cambios actitudinales y comportamentales evidenciados por los mismos estudiantes y por sus correspondientes

docentes en los instrumentos aplicados, fortaleciendo así los factores protectores frente a la vulnerabilidad de niños, niñas y adolescente en sus contextos educativos, caracterizados por problemáticas comunes que afectan la adaptación social y el rendimiento académico, tales como dificultades en la convivencia por agresiones físicas, verbales, virtuales, rumores, exclusión, intimidación, además de síntomas depresivos presentando conductas de autolesión y problemas alimenticios, principalmente como consecuencia de disfuncionalidades familiares, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima y en general estilos o modelos de crianza cargados de carencia afectiva e inhabilidad emocional.

Finalmente, en concordancia con los resultados arrojados por los instrumentos utilizados y las conceptualizaciones teóricas que sirven de soporte al presente estudio, se confirma que un proceso integral de mejoramiento exige no solo atención a las enseñanzas académicas de cada asignatura sino también al desarrollo psicológico y afectivo, facilitando con ello la adquisición temprana de habilidades emocionales y sociales en los estudiantes de acuerdo a la etapa de su ciclo vital, de manera que fortalezcan su repertorio para enfrentar con mejores herramientas el estrés, la ansiedad, la frustración y mejorar las relaciones interpersonales con pares y adultos, siendo éstos factores determinantes en el éxito escolar.

RECOMENDACIONES

A partir de la experiencia que deja esta investigación, del análisis de los resultados obtenidos y de las anteriores conclusiones, surgen las siguientes recomendaciones:

Las instituciones educativas deben crear espacios de sensibilización para docentes en torno a la importancia de las habilidades socioemocionales como herramientas imprescindibles en el proceso de enseñanza, de manera que la evaluación se convierta en una valoración más integral del proceso de aprendizaje del estudiante, fortaleciendo en últimas la calidad de la educación.

El protocolo puede aplicarse en la asignatura de ética o formar parte de una materia que incluya exclusivamente la educación socioemocional, no como un tema centrado únicamente en valores, sino que proporcione estrategias para el desarrollo afectivo, social y cognitivo, mediante un trabajo estructurado que permita una apropiada interacción social y autoconocimiento, comprendiendo que ésta no es una temática exclusiva de los orientadores sino un trabajo mancomunado con el personal docente.

El uso del protocolo para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales propuesto en este trabajo investigativo, es una estrategia de mejoramiento integral que puede tenerse en cuenta en las comisiones de evaluación y promoción para desarrollar y fortalecer los repertorios de habilidades socioemocionales de los estudiantes no sólo que presentan bajo rendimiento académico sino para la comunidad estudiantil en general, por tanto, se considera necesario que se reconozca la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando a partir de esta experiencia, la posibilidad de integrar el componente socioemocional a los objetivos educacionales, a las mallas curriculares o a un proyecto transversal.

Se propone que la implementación del protocolo involucre a los agentes educativos primarios como las familias, padres o cuidadores, de manera que se realice un trabajo de compromiso y responsabilidad conjunta que permita generalizar, cultivar y mantener los comportamientos y habilidades desarrolladas trascendiendo a otros contextos.

El presente estudio sería un valioso insumo para llevar a cabo posteriores investigaciones en torno a la positiva incidencia que tiene el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en las dinámicas de los contextos educativos, de manera que se pueda implementar el protocolo propuesto a un mayor número de estudiantes, o, a grupos completos, registrando los cambios evidenciados a corto plazo en un mismo año escolar, y/o a largo plazo en un estudio trasversal. Al mismo tiempo, el protocolo está diseñado para ser aplicado con facilidad por la estructura de pasos e instrucciones concretas, por consiguiente, en la medida que se repita su aplicación puede complementarse y ajustarse a las necesidades de los contextos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. Bogotá Humana. (2014). *Cartilla de Socioafectividad: Carta de Navegación de los afectos: rumbo para el buen vivir en familia*. RCC.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan de Desarrollo Bogotá Humana*.
- Berrocal, P. F., & Aranda, D. R. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). *Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Caballo, Vicente E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Caballo, Vicente E. (2008). *Manual de Técnicas y Modificación de Conducta*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Cano Calderón, R. (2014). *Un paso adelante. Programa de inteligencia emocional y competencia social a través de las habilidades sociales para promover la convivencia y prevenir el abandono escolar temprano*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y trabajo Social.
- Casel.org. (2015). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. Recuperado de <http://www.casel.org>

- Chabot, Daniel. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México D.F.: Alfaomega Grupo Editor.
- Chaux Enrique. (2007). *Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un programa Multi-Componente*. Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIED. Vol.1 No.1, septiembre.
- Díaz, S. K., Vargas, V. L., & Ávila, R. O. (2012). *Personalidad eficaz y rendimiento académico en estudiantes de séptimo y octavo año de educación básica*. Revista de Psicología, 2(1), 30-45.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1-6.
- Flórez-Alarcón, L. (2006). *TÍPICA: Una metodología de promoción de la salud escolar que incorpora la dimensión psicológica al aprendizaje de las competencias sociales*. TÍPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar, Vol. 2 (2).Vol. 1 (1).
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca S.A.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Argentina: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Argentina. Javier Vergara Editor S.A.

- Gutiérrez Fajardo, M. X., & Puertas Paredes, E. (2013). *Implementación del programa de enseñanza de habilidades sociales y autocontrol de Goldstein adaptado para adolescentes entre 15 a 18 años de edad con altos niveles de ira, que asisten al Taller Escuela San Patricio en el año 2013*. Universidad Politécnica Salesiana sede Quito (Ecuador). Facultad de Psicología.
- Gutiérrez, E. F., Palacio, M. E. M., & Pellerano, B. D. (2010). *Personalidad eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada*. Revista de Orientación Educativa V24 N°46 pp., 57, 70.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Editores S. A. Quinta Edición.
- Houtart, F. (1996). *Análisis estructural de textos: método propuesto por J. Gritti*. Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica, (72), 155-170.
- Imbernón, F., et.al. (1997). *La Investigación Educativa como herramienta de formación*. Barcelona: Editorial Grao. Segunda parte.
- Jiménez, Morales María I., & López- Zafra, E. (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión*. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(1), 69-79.
- Lamas, H A. (2015). *Sobre el rendimiento escolar*. Academia Peruana de Psicología. Recuperado de: <http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2015/11/Sobre-el-rendimiento-escolar.pdf>
- Linares, E. T., Vilariño, C. S., Villas, M. A., Álvarez-Dardet, S. M., & López, M. J. L. (2002). *El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la psicooncología*. Universidad de Murcia. Anales de Psicología, 18(1), 45-59.

- Martín, S. N. (2009). *Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 20.
- Martín, S. N., & Serrano, G. P. (1994). *Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1970-1990): Análisis estadístico y bibliométrico*. Revista española de pedagogía, 501-527.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista de investigación en psicología, Vol. 9(1), 123-146.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M., Espada, J. P., Carballo, J. L., & Orgilés, M. (2013). *Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños*. Terapia psicológica., 31(2), 187-195.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Ediciones Martínez Roca.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley 115 de 1994 Ley general de educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias ciudadanas*. Revolución Educativa Colombia Aprende. Serie Guías No. 6
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*.
- Monjas Casares, María Inés (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social PEHIS: para niños y niñas en edad escolar*. España. CEPE, S.L.
- Moreno Méndez, Jaime; Escobar Altare, Andrea; Vera Maldonado, Anderssen; Beltrán Saavedra, Diego; Castañeda Maldonado, Ivonne. (2009). *Asociación entre*

ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares. Universidad San Buenaventura. Psychologia. Avances de la disciplina, Julio-Diciembre, 109-130.

- Navarro, E. (2003). *El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo.* Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. No. 1 vol. 2. Pp. 45-72.
- Nieto S. y Pérez Serrano, G. (1994) *Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1970-1990): análisis estadístico y bibliométrico.* Revista Española de Pedagogía, 199 (3), 501-527.
- Páramo, Pablo Ph.D, Compilador (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación.* Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. 2ª Edición.
- Reynolds, Cecil R. PhD. Richmond, Bert O. EdD. (1997). *Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada) Manual CMAS-R.* México, D.F: Editorial El Manual Moderno, S.A., de C.V.
- Sagastizabal, María de los Ángeles., Perlo, Claudia L. (2006). *La investigación-acción: como estrategia de cambio en las organizaciones.* Argentina: Editorial Stella.
- Velázquez, L. E., & Rodríguez, N. Y. (2006). *Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios.* Enseñanza e investigación en psicología, 11(2), 255-270.
- Zapata, L., De los Reyes, C., Lewis, S. y Barcelo, E. (2009). *Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla.* Psicología desde el Caribe. No. 23. Pp. 66-82.

ANEXOS

ANEXO A ENCUESTA DIAGNÓSTICA A DOCENTES

GRADOS SEXTO

COLEGIO _____

FECHA: _____

Apreciados Docentes, con el ánimo de conocer sus valiosas apreciaciones en cuanto al manejo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, le invitamos a contestar las siguientes preguntas con fines estrictamente investigativos.

1. ¿Las soluciones institucionales que hasta ahora se han implementado para reducir el bajo rendimiento han tenido en cuenta aspectos diferentes a lo cognitivo?
 SI NO
2. ¿Cree que el desarrollo socio afectivo de los estudiantes es tarea exclusiva de la familia?
 SI NO
3. ¿Considera que es importante desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes para disminuir el bajo rendimiento académico?
 SI NO
4. ¿Piensa que enseñar habilidades sociales de interacción en los estudiantes mejoran su rendimiento académico?
 SI NO
5. ¿Tiene usted en cuenta aspectos socioemocionales de sus estudiantes a la hora de evaluarlos?
 SI NO
6. ¿Le gustaría que se desarrollaran o se fortalecieran las estrategias dentro de la institución para fomentar el aspecto socio afectivo de los estudiantes?
 SI NO
7. ¿Vería importante integrar el componente socioemocional a los objetivos educacionales, las mallas curriculares o a un proyecto transversal?
 SI NO
8. ¿Contribuir en el desarrollo de habilidades sociales aportaría positivamente en el éxito futuro de los estudiantes fuera del contexto escolar?
 SI NO
9. ¿Conoce algún proyecto transversal en donde se trabajen las habilidades socioemocionales de los estudiantes de manera directa?
 SI NO ¿CUAL?: _____
10. ¿Aplica usted las estrategias sugeridas en la Cartilla de Desarrollo Socio afectivo, como herramienta pedagógica para la reorganización curricular por ciclos en su ejercicio docente?
 SI NO

**ANEXO B. CONSOLIDADO RESPUESTAS DE ENCUESTA DIAGNÓSTICA A
DOCENTES
GRADOS SEXTO**

PREGUNTAS	SI	NO
1. ¿Las soluciones institucionales que hasta ahora se han implementado para reducir el bajo rendimiento han tenido en cuenta aspectos diferentes a lo cognitivo?	6	9
2. ¿Cree que el desarrollo socio afectivo de los estudiantes es tarea exclusiva de la familia?	4	11
3. ¿Considera que es importante desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes para disminuir el bajo rendimiento académico?	15	0
4. ¿Piensa que enseñar habilidades sociales de interacción en los estudiantes mejoran su rendimiento académico?	14	1
5. ¿Tiene usted en cuenta aspectos socioemocionales de sus estudiantes a la hora de evaluarlos?	9	6
6. ¿Le gustaría que se desarrollaran o se fortalecieran las estrategias dentro de la institución para fomentar el aspecto socio afectivo de los estudiantes?	13	2
7. ¿Vería importante integrar el componente socioemocional a los objetivos educacionales, las mallas curriculares o a un proyecto transversal?	13	2
8. ¿Contribuir en el desarrollo de habilidades sociales aportaría positivamente en el éxito futuro de los estudiantes fuera del contexto escolar?	12	3
9. ¿Conoce algún proyecto transversal en donde se trabajen las habilidades socioemocionales de los estudiantes de manera directa? ¿Cuál?	2	13
10. ¿Aplica usted las estrategias sugeridas en la Cartilla de Desarrollo Socio afectivo, como herramienta pedagógica para la reorganización curricular por ciclos en su ejercicio docente?	1	14

**ANEXO C. ASPECTOS QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
IDENTIFICADOS POR ESTUDIANTES**

CASA	
NATURALEZA	ASPECTOS QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
INTERNO	Pereza (59)
	No hacer tareas escolares (32)
	No hacer caso (29)
	Contestar mal (28)
	Ser desordenado (24)
	Deberes en casa (22)
	sueño (14)
	sentir ausencia o falta de atención de padres (13)
	Baja autoestima (13)
	Jugar (12)
	Stress (11)
	soledad (11)
	Desconcentración (11)
	EXTERNO
Desconcentración por ruido (39)	
Problemas familiares (37)	
Distracción o interrupción por familiares (30)	
Hacer mandados (24)	
Malas compañías (22)	
Violencia familiar (15)	
Los padres hacen las tareas de los hijos (13)	
No tener un espacio adecuado para hacer tareas (12)	
Mala relación con padres (11)	
No tener internet (11)	
COLEGIO	
NATURALEZA	ASPECTOS QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
INTERNO	Charlar, jugar, evadir clase (60)
	Falta de atención (53)
	No cumplir con tareas (49)
	Contestar mal, mal comportamiento (30)
	Irresponsabilidad (27)
	Indisciplina (25)
	Pena hablar en público (24)
	Pereza (23)
	Preocupación por otros(23)
	Dificultad para trabajar en grupo (22)
	Soledad (12)
Ser curioso, hiperactivo (11)	
Ser lento para escribir (8)	
EXTERNO	Desconcentración por ruido (37)
	Compañeros problemáticos (33)
	Mala relación con profesores (33)

	Influencia negativa de compañeros (25)
	Acoso de compañeros (24)
	Falta de tiempo: Mucha tarea, Proyecto 40 x 40 (23)
	Clases difíciles o aburridas (21)
	Mal ambiente (13)
	Discriminación (12)
	Stress (11)

OTROS	
NATURALEZA	ASPECTOS QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
	Jugar fuera de casa, calle, parque, internet (62)
INTERNO	Buscar pelear (26)
	Preferir estar con amigos (20)
	Influencia de amistades (34)
EXTERNO	Presencia de consumidores de SPA (25)
	Violencia en la calle (21)
	Desconcentración por ruido (11)

En cuanto a otros ambientes mencionaron: Calle, parque, barrio, conjunto, potreros, café internet, circo, trabajo de padres, casa de familiares y hospital.

ANEXO D. ESCALA DE ANSIEDAD MANIFIESTA EN NIÑOS CMAS-R

PROTOCOLO DE APLICACIÓN

La CMAS-R Se diseñó de manera específica para aplicarse en forma grupal o individual a niños y adolescentes de 6 a 19 años de edad (Reynolds y Reynolds, 1997). Es una prueba diseñada para identificar tanto el nivel como la naturaleza de la ansiedad, sin embargo, no debe ser usada como único determinante sino como parte de un proceso evaluativo integral que incluye entrevistas, sesiones de orientación., informes de padres y docentes y observación directa.

En el presente proyecto de investigación se utiliza esta escala con el propósito de seleccionar la muestra de estudiantes a quienes posteriormente se aplica el entrenamiento en habilidades socioemocionales.

La aplicación a los estudiantes en las tres instituciones educativas se hace de manera grupal, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Se aplica a los estudiantes que hayan obtenido promedio “bajo” en los boletines académicos del primer período y promedio bajo en las pruebas de competencias de las áreas fundamentales.
2. Las instrucciones se encuentran en la parte frontal del cuestionario y se deben leer en voz alta, mientras los estudiantes las leen en silencio,
3. Una vez aplicada la prueba, se utiliza la plantilla de calificación para obtener las puntuaciones naturales en la escala total y en las subescalas (Manual CMAS-R).
4. Las puntuaciones naturales son convertidas en puntuaciones escalares y percentiles, basados en los cuadros de conversión para la muestra de habla hispana, separada por hombres y mujeres. (Apéndices G y H, Manual CMAS-R).
5. Para la puntuación de Ansiedad Total la media es 50 y una desviación estándar de 10, basada en la escala de puntuación T. Para las cuatro subescalas ansiedad fisiológica; inquietud/hipersensibilidad; preocupaciones sociales y concentración; y mentira, la media es 10 y una desviación estándar de 3.
6. Para la interpretación es importante tener en cuenta, que es una prueba diseñada para ser utilizada por psicólogos o con niveles de capacitación en pruebas psicológicas y de personalidad.

ANEXO E. PROTOCOLO DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Como estrategia psicoeducativa el presente protocolo es el resultado de una cuidadosa revisión teórica de programas para la enseñanza de habilidades sociales, como también fruto de un conjunto de experiencias profesionales vividas tanto por docentes de aula y orientadores en entornos escolares. Ha sido un trabajo construido a partir de información recopilada de observaciones de campo, notas, registros y bitácoras personales.

Este conjunto de estrategias están fundamentadas en los procedimientos de entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) desarrollados por Vicente Caballo (2007) y en el Método de Entrenamiento Psicopedagógico para la enseñanza de habilidades sociales desarrollado por Golstein (1989). Es una propuesta de orientación cognitivo-conductual que incorpora aspectos cognitivos y psicofisiológicos, busca enseñar habilidades socioemocionales de manera estructurada, sistemática y directa, se centra en la enseñanza tanto de conductas socialmente habilidosas (conductas verbales y no verbales) como de conductas emocionales (expresión adecuada de emocionales) y cognitivas (auto instrucciones y cambio de pensamiento). Concretamente consiste en el aprendizaje de un nuevo repertorio de respuestas, e incluye cuatro elementos de forma estructurada: 1) entrenamiento en habilidades; 2) reducción de la ansiedad; 3) reestructuración cognitiva; y 4) entrenamiento en solución de problemas.

El objetivo que se busca con el presente protocolo es desarrollar y fortalecer habilidades sociales y emocionales en niños y adolescentes para que aprendan a interactuar con sus pares y adultos, logrando adquirir un repertorio de conductas fundamentales que inciden positivamente en el proceso de aprendizaje, redundando finalmente en el desempeño académico y en los aspectos actitudinal y convivencial.

Para el diseño de este entrenamiento en habilidades socioemocionales se seleccionaron las habilidades y comportamientos que son más significativos y funcionales para los estudiantes en su regulación emocional y en sus interacciones sociales presentes en el ámbito escolar y que inciden en su rendimiento académico.

Las habilidades fueron organizadas en dos grupos: 1) *Las habilidades relacionadas con la regulación de emociones*; 2) *Las habilidades de interacción social*. A su vez se seleccionaron cada una de las habilidades relevantes para cada grupo, así:

Grupo 1.- Habilidades relacionadas con la regulación de emociones:

1. Identificar y reconocer emociones propias.
2. Reconocer emociones en los demás y recibir emociones.
3. Defender y reconocer los derechos personales y los derechos de los demás.
4. Reevaluar autoverbalizaciones
5. Autocontrol: Control de impulsos, autoinstrucciones, automotivación (2 sesiones).

Grupo 2. Habilidades de interacción social:

6. Comunicación asertiva: Continuo de aserción, decir No.
7. Escucha Activa.
8. Habilidades no verbales en la interacción social.
9. Expresar sentimientos positivos y negativos.
10. Responder a la crítica.
11. Hacer peticiones: Pedir ayuda, pedir favores y pedir cambio de conducta.

PROCEDIMIENTO

Este protocolo está diseñado para ser desarrollado en 12 sesiones, una sesión para cada habilidad excepto “autocontrol” que tomaría dos sesiones. Cada habilidad es trabajada mediante una guía donde se describe el procedimiento paso a paso. Para evidenciar cambios significativos se sugiere implementarlo semanalmente en sesiones de 45 minutos aproximadamente. Posterior a la socialización del objetivo que se persigue en cada sesión, se recomienda iniciar el procedimiento con una retroalimentación de las tareas asignadas en el encuentro anterior.

El entrenamiento se aplica teniendo en cuenta la secuencia de instrucciones del aprendizaje estructurado para el entrenamiento de habilidades sociales el cual permite que el estudiante escuche, observe, diga y haga.

El modelo de aplicación es muy sencillo, puede ser utilizado por docentes sin necesidad de tener formación especializada. Está diseñado para ser implementado de manera individual o grupal, y está compuesto por los siguientes elementos:

1. **Relajación breve:** Es una estrategia para reducir la ansiedad, debe practicarse en cada sesión de tal modo que se convierta en una conducta automática y pueda ser útil en una situación de estrés. Se desarrollará solamente en el primer grupo de habilidades relacionadas con la regulación emocional.
2. **Instrucción verbal:** Consiste en dar explicaciones claras y concisas sobre las conductas a entrenar, es la guía de patrones de respuesta que el estudiante tiene que identificar e incluye argumentos que justifican la importancia de ejecutar dichas conductas.
3. **Modelado:** Es la demostración clara y precisa de las conductas que son objeto de entrenamiento por parte del docente o del adulto que acompaña la sesión.
4. **Ensayo conductual o práctica:** Tiene que ver con que el estudiante reproduzca y practique las conductas aprendidas, es el momento de implicación activa del estudiante en el entrenamiento. Puede realizarse dentro de la sesión o como una asignación de tareas en situaciones reales, elaborando el respectivo registro para posteriormente ser retroalimentado.
5. **Retroalimentación:** Consiste en proporcionar información al estudiante de su ejecución en el ensayo conductual, con el fin de moldear y perfeccionar las conductas exhibidas a través de comentarios verbales en modo positivo, expresados inmediatamente después de los ensayos aunque la ejecución no haya sido correcta.
6. **Reforzamiento:** Pretende contribuir al moldeamiento y al mantenimiento de las conductas entrenadas para mantener los logros y aumentar la tasa de respuestas adecuadas. Los refuerzos más utilizados son los de tipo social como aprobación de la conducta, reconocimiento público, elogios, etc.

GUÍAS DE ENTRENAMIENTO

GRUPO 1. HABILIDADES RELACIONADAS CON LA REGULACIÓN DE EMOCIONES

1. Identificar y Reconocer emociones propias

OBJETIVO: Reconocer las propias emociones e identificarlas cuando éstas ocurran, permiten una mayor comprensión y control sobre sí mismos.

RELAJACIÓN BREVE: Es una herramienta útil para reducir la ansiedad en determinadas situaciones. La relajación permite distraer los pensamientos negativos, concentrarse en la respiración y por lo tanto, favorece la evocación de pensamientos positivos y la actuación adecuada.

Invocar con los ojos cerrados un pensamiento que se dificulte controlar y que lleve a actuar impulsivamente; cuando se tenga el pensamiento tratar de identificar las sensaciones físicas que se sienten y la emoción que se genera; luego respirar profundamente por 3 segundos y sostener el aire en el estómago durante 6 segundos y botarlo por la boca en 3 segundos; esto repetirlo tres veces mientras se detiene y se cambia el pensamiento automático por frases de felicitación por haber logrado el control sobre los impulsos.

INSTRUCCIÓN VERBAL: Identificar en la lámina las diferentes emociones, colocando el número correspondiente a la situación enunciada (Anexo 1). Si sienten dos emociones al tiempo pueden marcar ambas. Es importante manifestar que no hay respuestas equivocadas.

1. Cuando alguien me empuja, me siento...
2. Cuando cometo un error, me siento...
3. Cuando ayudo a alguien y me agradece, me siento...
4. Cuando hago un buen trabajo, me siento...
5. Cuando alguien me dice un apodo que me incomoda, me siento...
6. Cuando alguien no comparte conmigo, me siento...
7. Cuando escucho gritos, me siento...
8. Cuando soy buen (a) amigo (a) con alguien, me siento...
9. Cuando alguien se ríe de mis bromas, me siento...
10. Cuando recibo algo agradable que yo no espero, me siento...
11. Cuando ganamos el partido o el juego, me siento...
12. Cuando tengo algo pendiente que hacer y veo que no puedo, me siento...
13. Cuando te culpan de algo que no hiciste, me siento...

Identificar cada emoción y pensar el por qué se siente así. ¿Hay veces se sienten dos emociones diferentes? ¿Identifique cuándo?; ¿Qué aprendió de la actividad?

ENSAYO O PRÁCTICA: Autoregistro de emociones, cogniciones y conductas: se entrega un formato de autoregistro para que los estudiantes discriminen la emoción, el pensamiento y la conducta que acompañan una situación determinada (Anexo 2).

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña la sesión proporciona retroalimentación de la ejecución del registro, a la vez que les refuerza por los logros y avances alcanzados.

2. Reconocer emociones en los demás y recibir emociones

OBJETIVO: identificar y responder de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas.

RELAJACION BREVE: Es una herramienta útil para reducir la ansiedad en determinadas situaciones. La relajación permite distraer los pensamientos negativos, concentrarse en la respiración y por lo tanto, favorece la evocación de pensamientos positivos y la actuación adecuada.

Invocar con los ojos cerrados un pensamiento que se dificulte controlar y lleve a actuar impulsivamente; cuando se tenga el pensamiento tratar de identificar las sensaciones físicas que se sienten y la emoción que se genera; luego respirar profundamente por 3 segundos y sostener el aire en el estómago durante 6 segundos y botarlo por la boca en 3 segundos; esto repetirlo tres veces mientras se detiene y se cambia el pensamiento automático por frases de felicitación por haber logrado el control sobre los impulsos.

INSTRUCCIÓN VERBAL: Recibir emociones significa reconocer y responder adecuadamente a las emociones y a los sentimientos que expresan los otros. Para responder a lo que sienten las otras personas, lo primero es identificar cómo se sienten (alegre, triste, enfadada, nerviosa, feliz), para adoptar sus puntos de vista y comprender cómo se sienten y por qué actúan de esa manera (ponerse en el lugar de la otra persona), ello para lograr empatía.

Pasos Conductuales para responder a las emociones, sentimientos y afectos de otra persona:

1. Identificar emociones y sentimientos positivos o negativos en el otro:
 - Observar lo que la otra persona hace, atender a su expresión corporal (¿qué hace?, ¿cómo es su expresión facial?, ¿cómo es su expresión corporal?).
 - Escuchar lo que la otra persona dice. Permitir que la otra persona exprese sus sentimientos.
 - Deducir e imaginar causas para ese sentimiento.
2. Ponerse en el lugar del otro para comprender sus sentimientos, establecer empatía.
3. Responder adecuadamente con expresión verbal y lenguaje corporal. ¿Qué se puede hacer para que la otra persona se sienta mejor?
4. Aceptar el sentimiento negativo si es justo, explicando la propia conducta si hay la oportunidad.

MODELADO: El docente o el adulto que acompaña el proceso modelarán, cómo recibir y responder adecuadamente a las emociones y sentimientos de los demás en distintas situaciones reales que ocurren en el contexto escolar.

ENSAYO O PRACTICA: Identificar distintos sentimientos y emociones en los demás, y las respuestas dadas ante estas emociones, registrarlas en el formato de observación (Anexo 3).

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: Durante la práctica la docente o el adulto que acompaña el proceso refuerza las conductas correctas y hace corrección dando estrategias para mejorar la ejecución (“intenta hacerlo de nuevo”, “procura escuchar atentamente lo que te comunican”; “no te enfades”; “escucha y después expone tus razones”).

3. Defender y Reconocer los derechos personales y los derechos de los demás

OBJETIVO: Reconocer y aceptar los derechos humanos básicos y mantener el respeto por los derechos propios y por los derechos de los demás. “Un derecho humano básico en el contexto de las HHSS es algo que uno considera que toda la gente tiene en virtud de su existencia como seres humanos” (Caballo, 2007, p.188).

RELAJACIÓN BREVE: Es una herramienta útil para reducir la ansiedad en determinadas situaciones. La relajación permite distraer los pensamientos negativos, concentrarse en la respiración y por lo tanto, favorece la evocación de pensamientos positivos y la actuación adecuada.

Invocar con los ojos cerrados un pensamiento que se dificulte controlar y que lleve a actuar impulsivamente; cuando se tenga el pensamiento tratar de identificar las sensaciones físicas que se sienten y la emoción que se genera; luego respirar profundamente por 3 segundos y sostener el aire en el estómago durante 6 segundos y botarlo por la boca en 3 segundos; esto repetirlo tres veces mientras se detiene y se cambia el pensamiento automático por frases de felicitación por haberse logrado el control sobre los impulsos.

INSTRUCCIÓN VERBAL: Dar a conocer a los estudiantes la lista Derechos Humanos Básicos (Jakubowski & Lange, 1978; citado por Caballo, 2007, p.189) (Anexo 4), y la Lista de Derechos Asertivos de los Niños (Smith, 1988, citado por Monjas, 2002, p.66). (Anexo 5)

A través del diálogo y de la persuasión verbal recalcar la importancia del respeto y la defensa asertiva de los derechos personales, de forma amable y positiva, no de forma grosera ni autoritaria, explicando que la persona que defiende y hace valer sus derechos aumenta su autoestima y gana el respeto de los demás.

Pasos conductuales para defender los propios derechos:

1. Conocer y ser consciente de los derechos.
2. Identificar las situaciones en que no se están respetando nuestros derechos.
3. Comunicar asertivamente a los demás que se están irrespetando sus derechos, teniendo en cuenta lo siguiente:
 - Buscar el momento y lugar adecuado.
 - Utilizar expresión verbal correcta: directa y sin rodeos, mensajes de “yo”, breve y claro.
 - Utilizar expresión no verbal y lenguaje corporal adecuado.
4. Pedir cambio de conducta o dar alternativas para que la otra persona actúe de forma respetuosa.
5. Agradecer a la otra persona haberle escuchado.

Pasos conductuales para responder a la defensa de los derechos que hacen los demás:

1. Escuchar con atención e interés lo que la otra persona dice.
2. Ponerse en el lugar del otro y comprender lo que dice.
3. Controlar el desagrado que produce escuchar el requerimiento de la otra persona.
4. Si es necesario ceder y hacerlo de la mejor manera posible: “disculpase, decir lo siento, no me había dado cuenta”.
5. Negarse, si no es oportuno lo que pide la otra persona y expresar la negativa de modo correcto: “lo siento..., pero...”

MODELADO: El docente o el adulto que acompaña el proceso debe modelar distintos ejemplos de la realidad de los estudiantes en el contexto escolar, donde se practique la defensa de los propios derechos: por ejemplo: cuando algo nos molesta, cuando alguien nos molesta, cuando queremos pedir un cambio de conducta o hacer una petición, cuando alguien nos hace una petición o un reclamo.

Ejemplos sugeridos:

Una compañera(o) te exige que le regales algo y te amenaza.

La profesora o profesor te riñe por algo que tú no has hecho.

Alguien te dice: Disculpa, ¿podrías hacer silencio?, no me puedo concentrar”.

ENSAYO O PRÁCTICA: Con la ayuda de los estudiantes proponer ejemplos de situaciones en las que han tenido que defender sus derechos: preguntando ¿qué hiciste?, ¿qué dijiste?, ¿cómo te sentiste?

Además proponer ejemplos de situaciones donde hayan tenido que defender sus derechos y no lo hicieron preguntando: ¿por qué no lo hiciste?, ¿qué pasó?, ¿qué pudiste haber dicho?, ¿cómo te sentiste?

Y situaciones en donde nos han hecho un reclamo o petición: ¿cómo respondiste?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué hizo la otra persona?

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña la sesión proporciona retroalimentación durante los ensayos, ofreciéndoles información de su ejecución a la vez que refuerza los logros y avances.

4. Reevaluar Autoverbalizaciones

OBJETIVO: Aprender a hablarse a sí mismos con autoverbalizaciones positivas y expresarlas ante los demás en situaciones apropiadas.

RELAJACION BREVE: Es una herramienta útil para reducir la ansiedad en determinadas situaciones. La relajación permite distraer los pensamientos negativos, concentrarse en la respiración y por lo tanto, favorece la evocación de pensamientos positivos y la actuación adecuada.

Invocar con los ojos cerrados un pensamiento que se dificulte controlar y que lo lleve a actuar impulsivamente; cuando se tenga el pensamiento tratar de identificar las sensaciones físicas que se sienten y la emoción que se genera; luego respirar profundamente por 3 segundos y sostener el aire en el estómago durante 6 segundos y botarlo por la boca en 3 segundos; esto repetirlo tres veces mientras se detiene y se cambia el pensamiento automático por frases de felicitación por haber logrado el control sobre los impulsos.

INSTRUCCIÓN VERBAL: Las afirmaciones positivas pueden decirse a sí mismos (lenguaje Interno) y pueden decirse ante otras personas cuando nos relacionamos con ellas. Hablar positivamente de sí mismo construye confianza y fortalece la autoestima.

El docente orienta y guía a los estudiantes para que aprendan a hablarse a sí mismos en tono positivo. El auto diálogo positivo es un motivador, con verbalizaciones de aliento, apoyo y recompensa antes, durante y después de ejecutar una tarea, hace que nos sintamos bien con nosotros mismos y que los demás sepan cosas agradables y positivas nuestras.

Referir cosas positivas como: logros, esfuerzos individuales, mejoras personales, rendimiento, comportamiento en general, fortalezas, aspecto físico, etc.

Pasos conductuales hacer autoverbalizaciones positivas ante otras personas:

1. Identificar en qué situaciones y con qué personas es adecuado o no es adecuado decir cosas positivas sobre sí mismo.
2. Decir una frase que afirme algo agradable de sí mismo. Por ejemplo: Sí, soy muy comprometida(o) “soy muy organizada(o), me gusta tener todo ordenado”, “soy muy detallista y no olvido las fechas especiales”, “he estudiado duro y lo he logrado”, etc.
3. Utilizar un lenguaje corporal y una comunicación no verbal acorde a la expresión: tono de voz firme pero cordial, expresión facial agradable y contacto visual.
4. Ser sincero, honesto con las cosas positivas que decimos.

Pasos conductuales para hacer autoverbalizaciones positivas así mismo:

Para aumentar las veces que se dice a sí mismo cosas positivas y por lo tanto reducir el número de veces que se dice cosas negativas y desagradables:

1. Decirse y escribir una lista de las cosas positivas de sí mismo, principalmente que se refieran a logros personales y esfuerzo individual (Anexos 6 y 7).
2. Leer frecuentemente la lista de las cosas positivas.
3. Aumentarla cada día con nuevas cosas agradables.
4. Cada vez que se comience a pensar algo negativo de sí mismo PARAR el pensamiento diciéndose “alto, calma, tranquilo” respirar profundo y rápidamente cambiar el pensamiento hacia uno positivo.

MODELADO: El docente debe modelar varios ejemplos de autoverbalizaciones positivas que se dicen a sí mismo y ante otros, utilizando una expresión verbal clara y específica y una comunicación no verbal adecuada. Utilizar un listado de fortalezas y cualidades personales que puedan servir de orientación (Anexo 6).

ENSAYO O PRÁCTICA: Pedir a los estudiantes que hagan una lista de las autoverbalizaciones negativas que se hacen a sí mismos en diferentes situaciones y al frente colocar las autoafirmaciones positivas, el docente colaborará en identificar los pensamientos positivos y a través de persuasión verbal intentará hacer ver lo no efectivo de los pensamientos negativos. (Ver ejemplos en Anexo 7).

Pedir a los estudiantes que expresen por escrito afirmaciones positivas sobre ellos mismos. Si algunos tienen especiales dificultades en esta actividad se puede disponer de la lista con cualidades y fortalezas personales. El docente puede resaltar los aspectos positivos del estudiante, como “yo veo que tu ayudas a tu compañera de clase”, “veo que eres muy ordenada“, “veo que te has esforzado” etc.

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO:

Durante la práctica el docente va proporcionando retroalimentación de la ejecución a la vez que refuerza por los logros alcanzados: “Muy bien ahora lo has hecho mucho mejor” etc.

5. Autocontrol : Control de Impulsos, autoinstrucciones, automotivación (2 sesiones)

OBJETIVO: Permitir que los estudiantes aprendan a regular sus impulsos, puedan darse instrucciones a sí mismos para la realización de una tarea y puedan dirigir sus comportamientos hacia una meta.

RELAJACION BREVE: Es una herramienta útil para reducir la ansiedad en determinadas situaciones. La relajación permite distraer los pensamientos negativos, concentrarse en la respiración y por lo tanto, favorece la evocación de pensamientos positivos y la actuación adecuada.

Invocar con los ojos cerrados un pensamiento que se dificulte controlar y que lleve a actuar impulsivamente.; cuando se tenga el pensamiento tratar de identificar las sensaciones físicas que se sienten y la emoción que se genera; luego respirar profundamente por 3 segundos y sostener el aire en el estómago durante 6 segundos y botarlo por la boca en 3 segundos; esto repetirlo tres veces mientras se detiene y se cambia el pensamiento automático por frases que me generen seguridad como “yo estudié para esta evaluación”, “no es lo peor que me puede pasar”...o por haber logrado el control sobre los impulsos.

INSTRUCCIÓN VERBAL: Definir **Autocontrol** como la capacidad de retrasar un impulso por la consecución o el logro de un objetivo. Es aprender a postergar la gratificación inmediata y pequeña por la gratificación mayor y duradera a largo plazo. “... La esencia de la autorregulación emocional es la capacidad para rechazar un impulso al servicio de un objetivo” (Goleman, 1995, p.108). Ejemplos:

- Las adicciones producen un sentimiento de bienestar en el corto plazo a cambio de la destrucción constante de la vida.
- Decidirse a estudiar para un examen, en lugar de ir al cine.
- Posponer la iniciación de una tarea porque no se siente motivado y preferir quedarse viendo televisión.

Leer el siguiente enunciado, que hace parte del estudio realizado por Walter Mischel psicólogo de la Universidad de Stanford: La prueba del bombón: *“Imagínese que tiene cuatro años y alguien le hace la siguiente proposición: Si espera a que esa persona termine la tarea que está haciendo, podrá recibir dos bombones de obsequio. Si no puede esperar sólo recibirá uno, pero podrá recibirlo de inmediato.”* (Apoyarse en el Video: <https://youtu.be/Q5hsH13hHIg>)

Realizar la reflexión: ¿Qué hubieran hecho Ustedes?

En el seguimiento que se le hizo al estudio se halló que los niños que pudieron postergar la satisfacción de un deseo, tuvieron resultados superiores al terminar la escuela, eran más confiados en sí mismos y capaces de enfrentar las frustraciones.

Sesión 1: Pasos a y b

a) Pasos conductuales para retrasar un impulso:

1. Cuando se presenten los pensamientos de provocación. identifica el pensamiento automático, pon en práctica la relajación (respira profundamente en 3 segundos y sostén el aire durante 6 segundos, expúlsalo por la boca en 3 segundos) y detén a la vez el pensamiento.
2. Anticipa las consecuencias, piensa en las consecuencias positivas y negativas, ¿Qué pasará si tomas una decisión sin tener en cuenta las consecuencias posibles?
Piensa: si yo hago... ¿qué puede ocurrir después?
Piensa: si la otra persona hace... ¿qué puede ocurrir después?
3. Cambia el pensamiento impulsivo por frases como autoafirmaciones positivas y felicítate por la sensación de control sobre sus estados internos.

b) Pasos conductuales para visualizar metas y objetivos:

1. Autoconocimiento: Identifica las fortalezas y las debilidades individuales: ¿Cuáles considera que son tus mayores fortalezas?, ¿en qué sueles destacarte?, ¿qué no te gusta de ti?, ¿en qué aspectos consideras que podrías mejorar? (Apoyarse en Anexo 6)
2. Identifica tus metas más importantes: piensa en todo lo que quieres llegar hacer, piensa en lo que quieres lograr, tus sueños, las metas que quieres alcanzar., responde: ¿cómo te visualizas en 15 años?
3. Planea que debe hacer para lograr lo que quieres o conseguir estos objetivos.

MODELADO: Los estudiantes deben referir situaciones de su cotidianidad en las que pueden poner en práctica el autocontrol. Ejemplos: prevención al consumo de drogas y alcohol, prevención de embarazos no deseados, control de la ira, mejor aprovechamiento del tiempo, esperar comer el postre al final, el ahorro, entre otros.

- a) A través de un esquema ejemplificar la construcción de un proyecto de vida: definiendo las metas a corto plazo, a mediano plazo y a largo plazo, y lo que se debe hacer para alcanzar las metas. (Anexo 9).
- b) El docente debe llevar a cabo una tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta sobre lo que está haciendo.
- c) El docente que apoya el proceso ayudará al estudiante a realizar un plan con horarios y tiempos de descanso de las actividades diarias.

ENSAYO O PRACTICA: Poner en práctica esta habilidad en distintas situaciones que estén relacionadas con las actividades académicas o en el contexto escolar y registrarla. (Anexo 10).

- a) Dejar para casa elaborar un esquema definiendo otras metas realistas. (Anexo 9).
- b) El estudiante debe guiar su propio comportamiento y llevar a cabo una tarea asignada por el docente, mientras se dirige a sí mismo, primero en voz alta, y luego motivarlo para que lo realice en voz baja para sí mismo en diferentes actividades.
- c) El estudiante debe hacer un registro de las tareas o actividades productivas que logra hacer cada día por iniciativa propia, esto le ayudará a pensar positivamente de sí mismo y de sus capacidades (Anexo 11).

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña el proceso proporciona retroalimentación durante los ensayos, ofreciéndoles información de su ejecución y a la vez que se refuerzan los logros y avances.

Sesión 2 : Pasos c y d

c) Pasos conductuales en autoinstrucciones para llevar a cabo una tarea :

1. Definir el problema: ¿qué tengo que hacer?
2. Guía de la respuesta: ¿cómo tengo que hacerlo?
3. Autoreforzo: “lo estoy haciendo bastante bien”.
4. Autoevaluación: afrontando el error si no se alcanzan los objetivos propuestos: ¿qué tal lo he hecho?

d) Pasos para automotivarse: Reflexione en lo siguiente: Normalmente las personas que postergan la realización de una tarea esperan equivocadamente sentirse animados antes de ponerse a hacer algo y como no tienen ganas de hacerlo lo posponen generando pensamientos y conductas evitativas. **“El error es creer que primero debemos estar motivados y luego viene la acción. Pero en realidad viene primero la acción y la motivación aparece más adelante, produciendo con toda seguridad más acción”** (Burns David, 1990, p.129).

1. Divide las tareas que tienes pendientes en partes más pequeñas, en unidades manejables. No te satures.
2. Decide el tiempo que dedicarás a una tarea determinada y cúmplelo hayas terminado o no la tarea.
3. Luego tómate un tiempo breve para permitirte distraerte y retomar nuevamente.
4. Haz una lista de las ventajas de hacer la tarea o realizar la acción que estabas postergando o eludiendo, esto te permite visualizar las consecuencias positivas de hacerla.

5. Reemplaza los pensamientos que obstaculizan la realización de las tareas por pensamientos o verbalizaciones positivas orientadas hacia la tarea. (Ver ejemplos, Anexo8).

MODELADO: Los estudiantes deben referir situaciones de su cotidianidad en las que pueden poner en práctica el autocontrol. Ejemplos: prevención al consumo de drogas y alcohol, prevención de embarazos no deseados, control de la ira, mejor aprovechamiento del tiempo, esperar comer el postre al final, el ahorro, entre otros.

- a) A través de un esquema ejemplificar la construcción de un proyecto de vida: definiendo las metas a corto plazo, a mediano plazo y a largo plazo, y lo que se debe hacer para alcanzar las metas. (Anexo 9).
- b) El docente debe llevar a cabo una tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta sobre lo que está haciendo.
- c) El docente que apoya el proceso ayudará al estudiante a realizar un plan con horarios y tiempos de descanso de las actividades diarias.

ENSAYO O PRACTICA: Poner en práctica esta habilidad en distintas situaciones que estén relacionadas con las actividades académicas o en el contexto escolar y registrarla (Anexo 10).

- a) Dejar como tarea la elaboración de un esquema definiendo otras metas realistas. (Anexo 9).
- b) El estudiante debe guiar su propio comportamiento y llevar a cabo una tarea asignada por el docente, mientras se dirige a sí mismo, primero en voz alta, y luego motivarlo para que lo realice en voz baja para sí mismo en diferentes actividades.
- c) El estudiante debe hacer un registro de las tareas o actividades productivas que logra hacer cada día por iniciativa propia, esto le ayudará a pensar positivamente de sí mismo y de sus capacidades (Anexo 11).

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña el proceso proporciona retroalimentación durante los ensayos, ofreciéndoles información de su ejecución y a la vez que se refuerzan los logros y avances.

GRUPO 2. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

6. Comunicación Asertiva

OBJETIVO: Comprender el continuo de la asertividad y distinguir entre respuestas asertivas, no asertivas y agresivas.

INSTRUCCIÓN VERBAL: *la asertividad es hacer valer nuestros propios derechos diciendo lo que necesitamos, creemos, sentimos y pensamos de manera clara, directa y firme, respetando a los otros, sin agredir. Ser asertivo, es ser directo, transparente y honesto al comunicarse con otros.*

Es importante distinguir entre SUMISO - ASERTIVO – AGRESIVO (explicar el continuo de aserción)

El Sumiso o No Asertivo, es aquel que no suele expresar sus sentimientos y por lo tanto no sólo permite que otros violen sus derechos sino que además no los ejerce. Son personas inseguras, retraídas o tímidas. La sumisión implica la violación de los propios derechos. Por lo general, los componentes motores verbales y no verbales son deficitarios: tono de voz inflexiva, tono vacilante, volumen de voz bajo, expresión facial pobre, etc. El contenido verbal suele ser opuesto a lo que piensa. Se incrementa la ansiedad, la voz aparece temblorosa, los movimientos de inquietud aumentan, se retuercen las manos, postura hundida, ojos que miran hacia abajo y puede sobrevenir inclusive el silencio total.

La Persona Asertiva, retomando la definición, la aserción es un punto intermedio donde el mensaje principal es “yo siento” “Yo pienso” sin ser agresivo. Asertividad implica respeto y no sumisión. Expresión facial equilibrada, tono de voz normal, contacto visual directo, postura recta, habla fluida pero conversacional, manos sueltas. La persona Asertiva, es directa, transparente y honesta al comunicarse con otros.

La Persona Agresiva. Estas personas suelen expresar sus ideas, creencias y sentimientos de manera honesta, pero de manera inapropiada y violando los derechos de los otros. El objetivo de la agresión es la dominación y el triunfo presionando a la otra persona para que pierda. El triunfo se logra humillando, degradando, insultando o desvalorando para que el interlocutor se vuelva débil. El agresivo tiende a lograr sus metas a expensas de las otras personas. Sus componentes motores verbales y no verbales suelen estar en exceso, tono irónico, volumen de voz excesivamente alto, mirada desafiante y fija, habla fluida y rápida, hay gestos de amenaza y postura intimidatoria. El contenido de sus frases son humillativas, degradantes, dominantes o irrespetuosas.

Características Principales de Cada Estilo de Respuesta

SUMISO -- NO ASERTIVO	ASERTIVO	AGRESIVO -- NO ASERTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • No cuida de sus propios derechos. • Cuida de los derechos de los demás. • Inseguros y tímidos. • Relación social desequilibrada. • Los demás no lo respetan. • Aumento de ansiedad • Voz temblorosa • Expresión facial pobre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida de sus propios derechos. • Respeto los derechos de los demás. • Honesto. • Relación social equilibrada. • Los demás lo respetan. • Es directo sin agredir. • Sabe escuchar (valida los mensajes). • Su expresión facial es equilibrada y acorde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida de sus propios derechos. • Viola los derechos de los demás. • Humillante. • Dominan buscando la debilidad de los demás. • Relación social desequilibrada. • Los demás le temen. • Tono voz irónico y volumen alto.

Nota: Complementar con cuadro adjunto estilos de respuesta, efectos o consecuencias (Anexo 12).

MODELADO: El docente o adulto que acompaña el proceso, demuestra a través de un ejemplo dado en el contexto escolar, los tres estilos de respuesta.

Situación: sospechas que un amigo ha tomado prestado uno de tus libros sin pedírtelo antes. Puedes decir:

- **Asertiva:** Perdona ¿Has tomado mi libro?, no lo encuentro por ninguna parte. De acuerdo, está bien que lo tomes prestado, pero por favor, pídemelo antes, así no creeré que lo he perdido. Es una respuesta asertiva porque:
 - ✓ Evitas que tu amigo se enfade.
 - ✓ Te devolverá el libro rápidamente.
 - ✓ Esto evitará que se vuelva a repetir el mismo problema ya que tu amigo sabe que quieres que lo solicites antes de tomarlo prestado.
- **Pasiva** (sumisa): Me gustaría encontrar mi libro de matemáticas; espero que nadie lo haya cogido. Esta es una respuesta pasiva porque:
 - ✓ No has dicho lo que realmente querías decir.
 - ✓ No le diste un mensaje claro a tu amigo de que este comportamiento te molesta, y pueda que se repita.
 - ✓ Puede que no te devuelva el libro.
- **Agresiva:** Te has robado mi libro de matemáticas. Esta respuesta es agresiva porque:
 - ✓ No has dicho lo que realmente querías decir.
 - ✓ Puedes perder a tu amigo porque lo has atacado y acusado directamente.

ENSAYO O PRÁCTICA: El docente o adulto que acompaña el proceso con colaboración de los estudiantes sugiere y plantea ejemplos de situaciones que se presentan en el contexto escolar para que discriminen entre los tres estilos de respuesta.

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña el proceso proporciona retroalimentación durante la práctica, ofreciéndoles información de su ejecución, a la vez que se refuerzan los logros y avances.

7. Escucha Activa

OBJETIVO: Desarrollar la habilidad de escuchar atentamente a otros, con el fin de comprender con claridad y responder asertivamente.

INSTRUCCIÓN VERBAL: Escuchar requiere un esfuerzo superior al que se hace al hablar y también del que se ejerce al escuchar sin interpretar lo que se oye.

Pero, **¿qué es realmente la escucha activa?**

La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. ¿Cuál es la diferencia entre el oír y el escuchar? Existen grandes diferencias: El oír es simplemente percibir sonidos, mientras que escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Para llegar a entender a alguien se precisa de cierta empatía, es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona.

Pasos conductuales específicos para la escucha atenta:

1. Haz contacto visual, de esta manera podrás concentrarte y mostrar más interés.
2. Haz señales faciales apropiadas que indiquen interés (moviendo la cabeza, asintiendo).
3. Refiere expresiones que indiquen interés en la conversación como “Ya veo”, “Interesante”, “¿Verdad?”, “humm”
4. Haz preguntas relacionadas con el tema en el momento adecuado, esto le permite saber a la persona que habla que tú todavía estas escuchando (mostrar entendimiento).
5. Parafrasea (retroalimenta lo que te están diciendo, para verificar que realmente estás comprendiendo) o pide aclaración si no entiendes algo. Ejemplo: no entiendo eso, ¿Puede explicármelo? “ah, ¿lo que me quieres decir es...?”. La gente muchas veces disfruta explicando cosas a otros.
6. No hagas interrupciones, como comentarios propios relacionados con el tema o críticas que detengan el discurso del otro.

Errores comunes en la comunicación:

1. *Suponer que nos entendieron o que entendimos el mensaje (Sin validar):* Asumir que estamos siendo claros o que entendemos completamente lo que la otra persona nos está diciendo, este error lleva a interpretaciones incorrectas, por eso siempre es mejor parafrasear.
2. *Utilizar juicios o calificativos negativos dirigidos a la persona:* ¡eres un egoísta! Y ¡eres irresponsable! Se debe describir el comportamiento que nos molesta y como nos afecta, no atacar a la persona.
3. No existen dos personas que vean las cosas exactamente de igual forma: no importa que tan clara parezca la situación desde su punto de vista, se debe tratar de compartir los sentimientos y respetar la posición del otro.
4. *Evitar sobre-generalización (nunca-siempre),* el no responder, la exageración, hablar por la otra persona, ofrecer alternativas en forma prematura, sarcasmos, o cambiar de tema inadecuadamente.
5. *Concentrarnos en la respuesta que vamos a dar* y no en lo que nos están diciendo.

MODELADO: El docente o el adulto que acompañe la sesión con la colaboración del estudiante presenta el modelo apropiado de la escucha activa; igualmente se puede presentar el modelo equivocado de la habilidad, para identificar los errores comunes en la comunicación.

ENSAYO O PRÁCTICA: Solicitar al estudiante que lo escuche atentamente y utilice las habilidades aprendidas: hacer preguntas clarificadoras o parafrasear, reflexionar tanto de los sentimientos como del contenido del mensaje, practicar las expresiones no verbales apropiadas; no puede interrumpir ni evaluar lo que escucha.

Como tarea sugerida se pide al estudiante observar a otros compañeros de clase mientras están escuchándole y registrar qué hizo y cómo lo hizo. Luego intercambie el rol y escuche atentamente.

Por último se realizan las siguientes preguntas de reflexión:

- a. ¿Cómo te sentiste cuando te escuchaban?
- b. ¿Sentiste la tentación, mientras escuchabas, de hacer algún comentario o contar tu propia historia?
- c. ¿Qué te resultó difícil de este ejercicio?
- d. ¿Qué aprendiste sobre sus hábitos de escucha?

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña el proceso proporciona retroalimentación durante la práctica, también analiza en la siguiente sesión el resultado de las tareas asignadas ofreciéndoles información de su ejecución, a la vez que se refuerzan los logros y avances.

8. Habilidades NO verbales en la interacción social

OBJETIVO: Aprender el uso de la comunicación no verbal y los diferentes grupos de conductas que la componen.

INSTRUCCIÓN VERBAL: La comunicación no verbal o lenguaje corporal complementa y sustituye en algunos casos el mensaje verbal. En las relaciones interpersonales se debe prestar atención no sólo a lo que el sujeto expresa (contenido) sino también al modo de expresión (cómo lo expresa). Las conductas de expresión no verbal se agrupan en tres grupos:

- **Paralingüística:** comprende los aspectos no lingüísticos del lenguaje como son las cualidades de la voz (tono, volumen, altura, firmeza y gravedad de la voz), fluidez, claridad, velocidad, tiempo de habla, entonación, etc.
- **Kinesia:** Se refiere a los aspectos relacionados con el movimiento como la postura, movimientos corporales, orientación del cuerpo, gestos de las manos y ademanes.
- **Proxémica:** Incluye aspectos relacionados con la utilización del espacio inmediato como el uso del espacio personal, proximidad física y contacto físico.

Impresión Desagradable o De Rechazo	Impresión Agradable o De Aceptación
VOLUMEN DE LA VOZ Volumen excesivamente bajo o demasiado alto.	VOLUMEN DE LA VOZ Volumen de voz bastante adecuado al ambiente.
ENTONACIÓN Nada expresiva, monótona, aburrida	ENTONACIÓN Buena entonación, voz interesante, viva, animada y expresiva.
TIMBRE Muy agudo o muy grave	TIMBRE Timbre agradable
FLUIDEZ Muchas perturbaciones o pausas frecuentes.	FLUIDEZ Pausas y perturbaciones normales o sin estas.
VELOCIDAD Bastante deprisa o bastante despacio.	VELOCIDAD Velocidad apropiada.
CLARIDAD Articulación excesiva de las palabras, o no pronuncia ninguna palabra con claridad	CLARIDAD Pronuncia las palabras claramente.
TIEMPO DE HABLA Habla poco con grandes períodos de silencio. Habla en exceso sin darle oportunidad a la otra persona.	TIEMPO DE HABLA Toma el tiempo adecuado en su intervención, evalúa permanentemente su tiempo.

Ventajas de utilizar correctamente la comunicación no verbal	Inconvenientes de utilizar incorrectamente la comunicación no verbal
Facilita al interlocutor comprender lo que se dice.	Impide dar sentido al mensaje
Facilita expresar ideas o sentimientos difíciles	Es difícil mantener el interés en el otro por lo que se dice.
Ofrece señales para saber cuándo es el turno para hablar y cuando se termina la conversación.	Facilita malas interpretaciones o la transmisión de mensajes erróneos.

MODELADO: El docente o adulto que acompaña la sesión utilizará algunos ejemplos de las señales no verbales con el uso inapropiado de éstas.

ENSAYO O PRÁCTICA: Se solicita al estudiante sugerir situaciones de su contexto que sean expresadas de las siguientes maneras: sin señales no verbales es decir inexpresivo, con señales no verbales incorrectas que no coinciden con el mensaje y con señales no verbales apropiadas al mensaje.

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña la sesión proporciona retroalimentación durante la práctica, ofreciendo información de su ejecución, a la vez que se refuerzan los logros y avances.

9. Expresar sentimientos positivos y negativos

OBJETIVO: Expresar adecuadamente las emociones, los sentimientos y afectos tanto negativos como positivos en situaciones de interacción social.

INSTRUCCIÓN VERBAL: Expresar emociones significa comunicar a otros nuestros afectos, sentimientos y emociones. ¿Cuál es nuestro estado de ánimo?, o, ¿qué emociones tenemos?, manifestar una queja, posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente. También supone expresar a la otra persona los sentimientos que ella nos provoca respecto a determinada situación ya sean sentimientos agradables o desagradables. La expresión y comunicación de los sentimientos va acompañada del lenguaje corporal (tono de voz, postura, expresión facial, etc.).

Algunas personas hablan de lo que piensan, no de lo que sienten.

Yo pienso (no son sentimientos) DIFERENTE A Yo siento.

Otros no pueden decir lo que sienten en el momento que lo sienten.

Otros ni siquiera están seguros de lo que sienten.

Pasos conductuales específicos para expresar sentimientos positivos:

La expresión y comunicación de los sentimientos No es cuestión de sólo palabras, está relacionada toda la persona (Tono de voz, postura, expresión facial, otras). Para expresar apropiadamente sus sentimientos es importante tener en cuenta:

1. Lo que diga debe *ser específico* a una persona o a un objeto: Admiro tu corbata, quiero ver la película....., admiro la manera como le hablaste a tu profesora.
2. *Ser sencillo*, no adornar excesivamente con tantos adjetivos y explicaciones. Al final el otro no sabe lo que tú sientes.
3. *Dar énfasis al uso deliberado del pronombre de primera persona*, seguido de un verbo de sentimiento. “A mí me gusta eso”, “yo quiero hacer eso”, “lamento mucho lo que hice sin mala intención”, “me encantaría”. Al emplear el pronombre de primera persona tú te involucras en la comunicación.
“me gusta mucho cómo has escrito esta carta, no es igual a decir: esta carta está muy bien escrita”.
“me gusta mucho tu camiseta no es igual a decir: te luce bien esa camiseta”.
4. *Ser honesto*. No ocultes tus sentimientos.
5. *Ser adecuado*. Expresar adecuadamente los sentimientos no es sinónimo de pérdida de control.

Expresar adecuadamente no es igual a: expresar desbordadamente

Pasos conductuales específicos para expresar una queja o un sentimiento negativo:

1. Notar la emoción, identificarla, para ello hay que observarse a sí mismo.
2. Descubrir o identificar las razones o las causas: ¿por qué me siento así?, ¿qué hice?, o ¿qué dijo o hizo la otra persona?
3. Expresar esa emoción con expresión verbal adecuada y lenguaje corporal oportuno (tono de voz, expresión facial, postura):
 - ✓ Busca el momento y lugar adecuado.
 - ✓ *Describe la conducta* del otro que te afecta o ha motivado el sentimiento negativo, lo más objetivamente posible. Se debe atacar la conducta molesta y no a la persona, describe la conducta, no acuses, ni insultes.
 - ✓ *Expresa* o describe la forma como te afecta, y cómo te sientes, haciéndolo de forma tranquila.
 - ✓ *Especifica* de forma concreta el cambio de conducta que quieres que lleve a cabo la otra

persona, pide cambios conductuales observables y realistas, brinda alternativas de comportamiento: “me gustaría...”, “preferiría...” “quisiera...”.

- ✓ Sé firme pero amable.
- ✓ Reducir y/o eliminar la emoción negativa, (relajación, autocontrol).

MODELADO: El docente realizará el ejemplo de modelado para que los estudiantes identifiquen cada uno de los pasos.

Ejemplo: Estás preocupada y disgustada porque Ana María te ha acusado de algo que tú no has hecho. Quieres que Ana María sepa que eso te molestó y que estás disgustada.

1. Controlo mi enfado (Respiro profundamente tres veces) y pienso que puedo hacer y cómo voy a decírselo.
2. Elijo el momento y el lugar apropiado.
3. Me acerco, le saludo y de modo claro y breve describo la conducta de la otra persona que me ha enfadado “Ana María me estas acusando de..... y quiero que sepas que yo no lo he hecho (puedes darle una explicación brevemente que justifique tu respuesta).
4. Expreso mi sentimiento, digo a la otra persona que no me gustó lo que ha dicho, que se siente acusado injustamente.
5. Pido y sugiero un cambio de conducta “te pido que la próxima vez averigües bien antes de hacer ese tipo de acusaciones”.
6. Refuerzo a la otra persona por escucharme “te agradezco que me hayas escuchado, y espero que no vuelva a ocurrir”.

ENSAYO O PRÁCTICA: El docente o adulto que acompaña la sesión pide a los estudiantes que planteen situaciones de su vida cotidiana en el contexto escolar, tanto con pares como con adultos, para practicar la expresión de los sentimientos positivos y negativos. Finalmente se hace una reflexión de los aspectos más interesantes del proceso: ¿cómo te sentiste?, ¿esto para qué te sirve? ¿Qué aprendiste?

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña la sesión proporciona retroalimentación durante la práctica, ofreciendo información de su ejecución y a la vez que se refuerzan los logros y avances.

10. Responder a la crítica

OBJETIVO: Aprender a afrontar las observaciones críticas de forma constructiva sin perder el respeto y la calidad de las relaciones interpersonales, con efectos positivos sobre su autoestima. Discriminar cuándo la crítica es constructiva y cuándo es destructiva.

INSTRUCCIÓN VERBAL: Existe la tentación de devolver las críticas a quienes las brindan, pero la mejor manera es aprender a identificarlas, responder a ellas de forma constructiva, o desviarlas y desvanecerlas antes de que nos afecten y hagan que perdamos el control, Es decir poner las críticas en el lugar al que pertenecen.

Recordemos : Para sobrevivir bien ante las críticas se necesita desarrollar por lo menos 3 cualidades:

- ✓ Flexibilidad
- ✓ Sentido del humor
- ✓ Autoestima

Los *ataques verbales* se caracterizan porque siempre esconden la intención de herir, y esto los diferencia de las bromas y los juegos. Quienes critican usualmente escogen como víctimas a personas que suponen toleran los comentarios, así que tu impedirás ser el escogido.

Pasos conductuales para afrontar y recibir críticas:

1. Empatía: Trata de ver el mundo a través de los ojos del crítico, escucha a la otra persona y haz preguntas específicas para averiguar exactamente lo que el otro quiere decir, pide detalles (qué, quién, cuándo, cómo, dónde) sobre la situación planteada. No emitas juicios mientras haces las preguntas, ni estés a la defensiva.
2. Desarma al crítico: Ya sea que tu crítico tenga razón o esté equivocado, inicialmente busca alguna manera de estar de acuerdo con la crítica, de coincidir con él. Piensa que existen puntos de vista diferentes.
3. Explica tu posición y tus emociones con mucho tacto pero con firmeza e intenta negociar cualquier diferencia, esto es posible si has utilizado la empatía y el desarme adecuadamente.
4. Acepta la crítica si es exacta o justa, reconoce o admite tu error dando alguna explicación y toma las medidas necesarias para corregirlo.
5. Si la crítica es injusta, aclara las razones de la equivocación de la otra persona sin enojarte y con voz tranquila. Céntrate en los hechos y no en tu orgullo ni en tu personalidad, evita las etiquetas destructivas hacia quien te critica, no olvides que cometer un error no te convierte en estúpido, inútil o inferior.
6. Recuerda que devolver el golpe no sirve de nada, terminarías involucrado en una situación desagradable. Al contrario vas a demostrar que:
 - Eres consciente que te quieren herir.
 - Que la crítica no tiene nada que ver contigo.
 - Si te quieren herir es sólo porque tu lo permites, es decir, sólo tus pensamientos pueden producirte angustia. Y si aprendes a pensar de manera más realista te sentirás menos angustiado.

ALGUNAS GUIAS PARA RESPONDER ANTE UN DESAIRE:

Un día, cuando un tonto lo insultó,
Buda escuchó en silencio; cuando el
hombre terminó, Buda le preguntó:
-Dime Hijo, si un hombre rechaza un regalo
que alguien le ha hecho, ¿a quién

pertenece el regalo?
 El hombre contestó:
 -A quien se lo ofreció.
 -Pues bien, dijo Buda -, Yo me niego
 a aceptar tu insulto y te pido
 ¡Que lo guardes para ti!
 (Will Durant, 1996)

1. Tómate tu tiempo para pensar, los que dicen lo primero que se les ocurre son personas fundamentalmente pasivas o agresivas; haz una pausa momentánea, luego piensa una respuesta efectiva.
2. No caigas en la trampa de preguntar a la otra persona ¿Qué hay de malo en mí?, esto afectará tu autoestima.
3. Aprende una frase que puedas utilizar casi automáticamente. Por ejemplo:
 - ✓ ¿Pretendías desairarme con eso?
 - ✓ ¡Sorprendente pero cierto!
 - ✓ Tienes razón, la cosa se va a poner peor.
 - ✓ ¿Podrías poner el comentario por escrito, para incluirlo en mi colección?
 - ✓ Se suponía que era un secreto.
 - ✓ ¿Qué quisiste decir con eso?
4. Usa tu **Sentido del Humor** para convertir lo desagradable en un chiste:

Insulto: “Eres tan fea que necesitas taparte la cabeza con dos bolsas en caso de que una se rompa”.

Respuesta: “¿No te parece que vale la pena estar prevenida?”

“¡Qué bueno que te diste cuenta!”

Insulto: “Tú te comerías cualquier cosa, eres el campeón de los marranos”.

Respuesta: “Me encanta ser el número uno”

“Sí, soy un verdadero profesional”.
5. A veces ayuda dejar ver que tú eres consciente de que te quieren herir.

“Gracias por la confianza”

“Me encantan tus cumplidos”

“Fue divertido hablar contigo”

“¡Ese sí que fue un golpe directo!”

“Estoy seguro que no era tu intención insultarme”.
6. Evita personalizar el conflicto. Lo mejor es suponer que los comentarios no tienen nada que ver contigo o con la realidad. No te preocupes si ignoras algunos de tus defectos. Mantén tu autoestima bien en alto. Ten una idea clara de cuántos vales como persona.
7. Mira que hay detrás del insulto. ¿Qué le está pasando al que trata de herirte?, ¿Qué crisis personal está atravesando en este momento? Recuerda que las personas buscan herirte porque carecen o le temen a algo.
8. Entierra la crítica. Si tienes la fortaleza necesaria, capta el comentario, has un hueco imaginario con el pie, deja caer el comentario adentro, aplana la tierra y olvídate de él. Luego respira profundamente. La capacidad de olvidar es una de las importantes estrategias de sobrevivencia.

9. Extingue la ofensa. Los criticones odian imaginar que lo que están diciendo es aburrido, cuando su intención es precisamente llamar tu atención, por lo tanto muéstrate desinteresado.
10. Aprópiate del comentario, haz un escudo con él, con un poco de sentido del humor, muéstrate de acuerdo con todo lo que te digan.
Insulto: “Te engordaste. Tienes como diez kilos de exceso ¿no?”
Respuesta: “Sí, En realidad son cerca de trece kilos. Terrible ¿no?”
Insulto: ¿Y no vas a hacer nada?
Respuesta: “Probablemente no. Si pensara hacerlo ya lo habría hecho, y hasta ahora parece que no he podido, ¿no?, Pienso quedarme como estoy durante un tiempo.”
11. Réstale fuerza al comentario y recuerda que las ofensas sólo tienen poder si tú se lo otorgas.
Crítica: “Podrías esforzarte por ser menos nerd y come libros, quizás te indigeste”
Tú: “No veo porque tenga que esforzarme, si esto no me preocupa, ¿a Usted si?”
“En realidad no tengo ninguna intención de cambiar, me gusta ser así.”

MODELADO: El docente que acompaña el proceso mostrará los modelos expuestos en los ejemplos anteriores.

ENSAYO O PRACTICA: Haga que el estudiante recuerde algunas de las críticas que ha recibido, proponga de acuerdo a lo aprendido algunas opciones de respuesta en caso de ser necesario, o, pida hacer el ejercicio de restarle poder a la crítica que produce malestar, conduciéndolo a una visión realista y reafirmando su autoestima.

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña la sesión proporciona retroalimentación durante la práctica, ofreciéndole información de su ejecución a la vez que refuerzan los logros y avances.

11. Hacer peticiones: pedir Ayuda, pedir favores

OBJETIVO: Aprender a hacer peticiones sin violar los derechos de los demás, identificar el momento adecuado y las personas adecuadas a quienes se puede hacer una petición, sin riesgo de rechazo.

INSTRUCCIÓN VERBAL:

Recomendaciones para practicar la habilidad de hacer peticiones:

1. Se debe tener en cuenta que una petición no es sinónimo de exigencia. Tienes que reconocer el derecho de la otra persona a rechazar su petición, por lo tanto, debes estar preparado para recibir tanto un No como un Sí.
2. No es necesario estar disculpándote en todo momento.
3. No hay que tomar una respuesta negativa a modo personal.
4. Es importante que aprendas a discriminar entre hacer peticiones razonables cuando se necesita y de estar pidiendo continuamente a los demás favores innecesarios, siendo esta última una conducta molesta que demuestra poco interés por los derechos de los demás.
5. Si la petición es rechazada evita manipular recurriendo al ruego, a los insultos o a las amenazas.

Pasos conductuales específicos para hacer peticiones efectivas:

1. Determina a qué persona vas a hacer tu petición.
2. Expresa con claridad y de manera directa tu petición, con expresión verbal y no verbal acorde (sonrisa, tono cordial) agradeciéndole su actitud.
3. Agradece cordialmente el favor que te han hecho; si éste es rechazado, ten en cuenta las recomendaciones mencionadas.

Creencias Irracionales al momento de hacer peticiones: (reevaluarlas).

- a) Si pides y recibes un favor, entonces estarás obligado con la otra persona a compensarlo.
- b) Sentirse obligado a hacer un favor mayor después de recibir uno.
- c) Esperar siempre un sí de otra persona al solicitarle un favor.
- d) Si mi petición es rechazada, es porque no le agrado a esa persona.

MODELADO: El docente que acompaña el proceso mostrará con algunos ejemplos sugeridos por el estudiante, las conductas básicas para pedir favores, así mismo, mostrará la manera incorrecta de hacerlo y resaltarán los aspectos a tener en cuenta.

ENSAYO O PRÁCTICA: Practicar en la sesión conductas y situaciones que respondan a casos del contexto del estudiante, como: pedir un favor a un adulto, pedir un favor cuando este es rechazado. Promover la puesta en práctica en situaciones cotidianas y comentarlas en la siguiente sesión para su retroalimentación.

RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO: El docente o adulto que acompaña la sesión proporciona retroalimentación durante la práctica, ofreciendo información de la ejecución y a la vez refuerza los logros y avances.

PROTOCOLO REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Burns, David, D. (1990). *Sentirse Bien*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Caballo, Vicente E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.

Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca S.A.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.

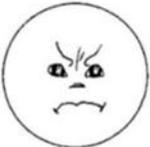
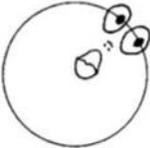
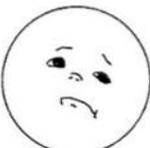
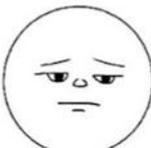
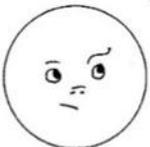
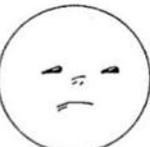
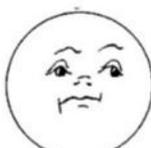
Gómez, Karyme. (2012). *Vale la pena esperar*. Video Youtube. Recuperado de <https://youtu.be/Q5hsH13hHIg>

James, Jennifer. (1996). *¡No se ofenda!* Editorial Norma.

Monjas Casares, María Inés (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social PEHIS: para niños y niñas en edad escolar*. España. CEPE, S.L.

PROTOCOLO ANEXO 1
LAMINA DE EMOCIONES

¿Cómo te sientes hoy?

					
Triste	Seguro	Confundido	Cansado	Furioso	Inconforme
					
Eufórico	Nervioso	Feliz	Esperanzado	Sobresaltado	Apenado
					
Frustrado	Solo	Tímido	Ansioso	Estresado	Avergonzado
					
Calmado	Sorprendido	Miedoso	Deprimido	Celoso	Culpable
					
Adormilado	Aburrido	Chistoso	Herido	Pensativo	Positivo
					
Excluido	Incluido	Desanimado	Motivado	Curioso	Perezoso

**PROTOCOLO ANEXO 2
AUTOREGISTRO**

QUÉ PASÓ? DESCRIBA LA SITUACIÓN	¿QUÉ PENSÉ? COGNICIONES	¿QUÉ SENTÍ? SENSACIONES FISIOLÓGICAS	¿QUÉ HICE? CONDUCTA

PROTOCOLO ANEXO 3
REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA DE OTROS

¿QUÉ PASÓ? DESCRIBA LA SITUACIÓN	¿QUÉ EMOCIONES IDENTIFICÓ EN LA OTRA PERSONA?	¿QUÉ HIZO LA OTRA PERSONA? CONDUCTAS

PROCOLO ANEXO 4
LISTA DERECHOS HUMANOS BÁSICOS

1. Derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva – incluso si la otra persona se siente herida -, mientras no violes los derechos humanos básicos de los demás.
2. Derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
3. Derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta.
4. Derecho a experimentar y expresar tus propios sentimientos.
5. Derecho a detenerte y pensar antes de actuar.
6. Derecho a cambiar de opinión.
7. Derecho a pedir lo que quieras (dándote cuenta que la otra persona tiene el derecho a decir que no).
8. Derecho a hacer menos de lo que humanamente eres capaz de hacer.
9. Derecho a ser independiente.
10. Derecho a decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.
11. Derecho a pedir información.
12. Derecho a cometer errores y ser responsable de ellos.
13. Derecho a sentirte a gusto contigo mismo.
14. Derecho a tener tus propias necesidades y que esas necesidades sean tan importantes como las necesidades de los demás. Además, tenemos el derecho de pedir (No Exigir) a los demás que respondan a nuestras necesidades y de decidir si satisfacemos las necesidades de los demás.
15. Derecho a tener opiniones y expresarlas.
16. Derecho a decidir si satisfaces las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus intereses – siempre que no violes los derechos de los demás-
17. El derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo, en casos límite en que los derechos no están del todo claros.
18. Derecho a obtener aquello por lo que pagas.
19. Derecho a escoger no comportarte de manera asertiva o socialmente habilidosa.
20. Derecho a tener derechos y defenderlos.
21. Derecho a ser escuchado y a ser tomado en serio.
22. Derecho a estar solo cuando así lo escojas.
23. Derecho a hacer cualquier cosa mientras que no violes los derechos de alguna otra persona.
24. Derecho a enojarse, sin herir o hacer daño a otros.

(Lista basada en P. Jakubowski y A. Lange.

Responsible Assertive Behavior, Campaign, III. Research Press, 1978)

Citado por Vicente Caballo en Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades sociales, 2007.

PROTOCOLO ANEXO 5
LISTA DE DERECHOS ASERTIVOS DE LOS NIÑOS

1. Tienes derecho a ser juez de tus propias emociones, pensamientos y comportamientos y eres responsable de la ejecución y de las consecuencias de lo que sientes, piensas y haces.
2. No tienes que dar excusas a todo el mundo por lo que haces.
3. Si las cosas van mal, no es necesariamente por culpa tuya.
4. Puedes cambiar de opinión si te sientes incómodo.
5. Cuando cometes un error puedes admitirlo sin avergonzarte.
6. No tienes obligación de saberlo todo. Puedes decir “No lo sé” sin sentirte mal.
7. No tienes por qué ser amigo de todos, ni tiene porque gustarte lo que todo el mundo hace.
8. No tienes por qué demostrar a nadie que tienes razón.
9. No tienes que entenderlo todo y puedes decir “No lo entiendo” sin sentirte mal.
10. No es necesario que seas perfecto, y no tienes por qué sentirte mal cuando eres simplemente tú.

(Del libro de M.J. Smith “Si, puedo decir NO. Enseña a sus hijos a ser asertivos”.
Editorial Grijalbo. Barcelona, 1988.

Citado por Monjas María Inés, 2002 en “Programa de Enseñanza de habilidades de
Interacción Social”)

PROTOCOLO ANEXO 6
LISTA DE FORTALEZAS Y CUALIDADES PERSONALES

YO SOY ASI

ACTIVO(A)	AGIL	COLABORADOR(A)
AGRADABLE	ALEGRE	OPTIMISTA
AMABLE	AMBICIOSO(A)	ORDENADO(A)
SOLIDARIO(A)	ATENTO(A)	CORDIAL
CAPAZ	BONDADOSO(A)	COMPROMETIDO(A)
PERSEVERANTE	CREATIVO(A)	SOCIABLE
DINAMICO(A)	DISCIPLINADO(A)	PERCEPTIVO(A)
ELEGANTE	EQUILIBRADO(A)	METÓDICO (A)
FUERTE	HONESTO(A)	EFICIENTE
INDEPENDIENTE	INTELIGENTE Y HABIL	AUTÒNOMO (A)
DECIDIDO (A)	JUSTO (A)	DISCRETO (A)
COMPENSIVO	LEAL	FLEXIBLE
LIMPIO	OBEDIENTE	RAZONABLE
ORGANIZADO	PUNTUAL	OBJETIVO (A)
CONCILIADOR	PRUDENTE	
RESPECTUOSO	RESPONSABLE	
SALUDABLE	TALENTOSO(A)	
TIERNO(A)	CARIÑOSO	
TOLERANTE	EMPRENDEDOR(A)	
POSITIVO(A)	VALIENTE	
HUMILDE	PRACTICO(A)	

PROTOCOLO ANEXO 7
AUTOVERBALIZACIONES – EJEMPLOS

Algunas autoverbalizaciones negativas y positivas que puedes haber pensado de ti mismo antes durante o después de la situación en la que has estado inmerso.	
AUTOVERBALIZACIONES NEGATIVAS	AUTOVERBALIZACIONES POSITIVAS
❖ Espero no hacer el ridículo.	❖ Estoy empezando a sentirme más a gusto.
❖ Tengo miedo de lo que ellos piensen de mí.	❖ Fuera preocupaciones, fuera miedos, fuera tensiones. Yo valgo mucho independiente de la opinión de los demás.
❖ Nunca hago nada bien, de seguro esto me va a salir muy mal	❖ Haré lo mejor que pueda, no tiene por qué ser perfecto, aprenderé de los errores.
❖ Lo que digo probablemente parecerá estúpido.	❖ Cualquier acercamiento es válido.
❖ ¡Vaya! No quiero hacer esto.	❖ Esta será una buena oportunidad.
❖ Me siento torpe. Todos lo notarán.	❖ Es una situación difícil pero puedo controlarla, tranquilo, las sensaciones son sólo mías.
❖ De cualquier manera fallaré y seré un fracaso siempre.	❖ Incluso si las cosas no van bien no es una catástrofe, no logre esta vez pero lo disfrute y aprendí.
❖ Me gustaría marcharme y evitar toda la situación.	❖ Evitando no me hará sentir mejor después, sólo será por el momento.
❖ De cualquier manera fallaré	❖ Incluso si las cosas no van bien no es una catástrofe.

PROTOCOLO ANEXO 8
PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS EN LA EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES

Pensamientos que Interfieren con las tareas	Pensamientos Orientados hacia las tareas
<p>Nunca podré terminar este proyecto, he dejado acumular mucho trabajo.</p>	<p>Comienza por un poquito para que quede comenzada la tarea. No hay ninguna razón para tener que hacerla toda hoy.</p>
<p>Hacer esta maqueta no tiene sentido, no soy bueno (a) con las manualidades, esto es muy aburrido.</p>	<p>Haz un trabajo corriente, no tiene que ser una obra de arte. Podría aprender algo y me hará sentir mejor el hecho de terminarlo.</p>
<p>Cuando exponga probablemente me equivocaré, me bloquearé y cometeré muchos errores, entonces se burlarán de mí y la profesora me reprobará.</p>	<p>No tengo que ser un expositor(a) perfecto, estoy aprendiendo y esto me servirá para practicar la respiración profunda y mejorar.</p>

**PROTOCOLO ANEXO 9
REGISTRO DE METAS – PROYECTO DE VIDA**

TIEMPO PARA VISUALIZAR TU META	METAS QUE QUIERES ALCANZAR	¿QUÉ DEBES HACER PARA ALCANZAR LA META? O ¿CÓMO DEBES LOGRARLO?
EN 5 AÑOS		
EN 10 AÑOS		
EN 15 AÑOS		

PROTOCOLO ANEXO 10
AUTOREGISTRO PARA CONDUCTAS DE AUTOCONTROL

Describe La Situación	Cogniciones Escriba los Pensamientos PREVIOS	Conducta Describe lo que hizo o dejó de hacer	Cogniciones Escriba los Pensamientos DESPUÉS	Emociones Especifique su Emoción ¿Cómo se Sintió?

**PROTOCOLO ANEXO 12
TRES ESTILOS DE RESPUESTA**

NO ASERTIVO	ASERTIVO	AGRESIVO
<i>Conducta No verbal</i>		
Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; evita totalmente la situación; retuerce las manos; tono de queja; risa nerviosa.	Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes y amables; postura recta; muestra confianza y honestidad; respuestas directas a la situación; manos sueltas.	Mirada fija; voz alta; habla fluida y rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a.
<i>Conducta Verbal</i>		
Mensajes Impersonales “Quizás”; “Supongo”; “Me pregunto si podríamos”; “Realmente no es importante”; “No te molestes”; “Solamente espero que...”	Mensajes en primera persona, directos y verbalizaciones positivas. “Pienso”; “Siento”; “Quiero”; “Hagamos”; “¿Cómo podemos resolver esto?”; “¿Qué piensas?”; “¿Qué te parece?”	Mensajes Impersonales “Harías mejor en”; “Haz”; “Ten cuidado”; “Debes estar bromeando”; “Si no lo haces...”; “No sabes”; “Deberías”; “Debes”
<i>Efectos</i>		
Conflictos interpersonales Depresión Desamparo Imagen pobre de sí mismo Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad Se incomoda con los demás Se siente enfadado	Resuelve los problemas – Conciliador Se siente a gusto con los demás Se siente a gusto con sí mismo Relajado Se siente con control Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades Es cordial con si mismo con los demás	Conflictos interpersonales Culpa Frustración Imagen pobre de sí mismo Hace daño a los demás Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No le gustan los demás Se siente enfadado

(Tomado de Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades sociales, 2007)

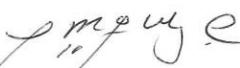
ANEXO F. AVAL EXPERTO

Bogotá, D.C., Octubre 23 de 2015

A QUIEN INTERESE

Yo, LUIS GONZALO MÁRQUEZ CABRERA, identificado con cédula de ciudadanía No. 19202310 de Bogotá, graduado en Psicología, con experiencia en instituciones educativas públicas durante más de 25 años, luego de conocer los objetivos y propósitos del trabajo investigativo titulado “Propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes de grado sexto con inhabilidad social por déficit, en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá”, desarrollado para la Maestría en Educación con Énfasis en Psicología Educativa, **certifico**, que revise los instrumentos denominados “Encuesta Final a Docentes” y “Encuesta Final a Estudiantes” propuestos por los investigadores para conocer las opiniones y percepciones de los encuestados, considerando que dichos formatos cumplen con parámetros de coherencia y pertinencia para el fin con el que fueron diseñados.

La presente se expide por solicitud de los maestrantes y como parte del proceso de validación de experto que requieren los instrumentos diseñados por los investigadores.


LUIS GONZALO MARQUEZ CABRERA
Psicólogo
Colegio Técnico Menorah
T.P. Ps3535 de la SSD

ANEXO G. ENCUESTA FINAL A DOCENTES

Colegio _____

Consideramos importante conocer su opinión sobre algunos estudiantes en particular que participaron en un espacio de formación. Para ello le solicitamos responder a las siguientes preguntas enfocando su reflexión en el comportamiento de NOMBRE DEL ESTUDIANTE, del curso 60xx, durante el último periodo académico.

1. En los siguientes aspectos, califique de 0 a 5 ¿cuál considera que fue el cambio evidenciado del estudiante en el último periodo? En donde **0** indicaría la ausencia de cambios y **5** cambios muy positivos.

Aspectos a evaluar	0	1	2	3	4	5
Participación en clase						
Esfuerzo y dedicación frente a sus labores académicas						
Trabajo en equipo						
Motivación para realizar las actividades						
Seguridad y confianza en el desarrollo de actividades						
Planeación y organización en sus tareas escolares						
Fluidez en la expresión de sus opiniones (volumen, entonación)						
Expresión asertiva de sentimientos y opiniones						
Lenguaje corporal desinhibido (mirada, postura, expresión facial, orientación)						
Relación asertiva con compañeros (respeto)						
Relación asertiva con docentes (respeto y buenos modales)						

2. ¿Considera que durante el último periodo el estudiante evidenció un mejor desempeño?

SI ____ NO ____

¿Por qué?: _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO H. ENCUESTA FINAL A ESTUDIANTES**Colegio** _____

Es importante conocer tu opinión acerca del entrenamiento en habilidades socioemocionales del cual participaste, para ello te solicitamos responder de manera sincera las siguientes preguntas.

Nombre: _____

1. ¿Cómo te sentiste durante el proceso? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2. ¿Crees que te sirvió? ¿Por qué? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3. ¿Consideras que después de participar en el proceso mejoró la calidad de tu desempeño? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN