

Aplicación de un programa de educación emocional en adolescentes durante la pandemia por COVID-19

Application of an emotional education program in adolescents during of COVID-19 pandemic

Flor A. Resendiz-Canales^a, Norma A. Ortega-Andrade^b, Claudia M. González-Fragoso^c, José S. Jiménez-Azpeitia^d

Abstract:

The objective of this research was to determine the effectiveness of an emotional education program, after its validation by expert judges in the field of emotions (Jiménez, Ortega, Valencia & Resendiz, 2023) in high school adolescents during the COVID-19 pandemic period. It is a quantitative, descriptive, correlational investigation with a pre-experimental design of a group with pre-test and post-test. A total of 41 high school adolescents between the ages of 12 and 15 years old participated in the study, from a school in the city of Pachuca Hidalgo, Mexico. The program was applied after the validation by judges of an emotional education program for adolescents in times of the COVID-19 pandemic. It consists of eight sessions lasting ninety minutes each. The Gambrill & Richey Assertiveness instrument and the Emotional Management in Children and Adolescents (MENA) instrument were used to evaluate the results, where significant differences were noted in the assertiveness scores. It is concluded that the application of the program improves the development of emotional competencies such as assertiveness.

Keywords:

Adolescence, emotional competences, emotional regulation, assertiveness, COVID-19

Resumen:

El objetivo de esta investigación fue determinar la eficacia de un programa de educación emocional, posterior a su validación por jueces expertos en materia de emociones (Jiménez, Ortega, Valencia, & Resendiz, 2023) en adolescentes de secundaria durante el periodo de pandemia por COVID-19. Es una investigación de corte cuantitativo, descriptivo, correlacional con un diseño preexperimental de un grupo con pre test y post test. En el estudio participaron un total de 41 adolescentes de nivel secundaria en edades de entre 12 y 15 años, de una escuela de la ciudad de Pachuca Hidalgo, México. El programa se aplicó a partir de la validación por jueces de un programa de educación emocional para adolescentes en tiempos de pandemia por COVID-19. Consiste en ocho sesiones con duración de noventa minutos cada una. Se utilizó el instrumento de Asertividad de Gambrill y el de Manejo Emocional en Niños y Adolescentes (MENA) para la evaluación de los resultados en donde se observan diferencias significativas en los puntajes de asertividad. Se concluye que la aplicación del programa mejora el desarrollo de competencias emocionales como la asertividad.

Palabras Clave:

Adolescencia, competencias emocionales, regulación emocional, asertividad, COVID-19

^a Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, <https://orcid.org/0000-0002-4411-2333>, Email: re306718@uaeh.edu.mx

^b Autor de Correspondencia, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, <https://orcid.org/0000-0002-0117-2547>, Email: ortegan@uaeh.edu.mx

^c Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, <https://orcid.org/0000-0002-8400-6033>, Email: claudiaglez@gmail.com

^d Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, <https://orcid.org/0000-0002-5146-6500>, Email: jj245470@uaeh.edu.mx

Introducción

La educación emocional es fundamental para el desarrollo integral de las personas a lo largo de toda su vida, es definida como un proceso educativo que potencia de forma continua y permanente el desarrollo de competencias emocionales, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra & Pérez, 2012). Ciertamente, esta educación cobra mayor relevancia en las primeras etapas del desarrollo como en la adolescencia, debido a los cambios físicos, cognoscitivos, sociales y emocionales que se suscitan y que dan como resultado la maduración de estructuras cerebrales, la madurez sexual y reproductiva, la adquisición de habilidades y en general la formación del individuo como persona única en sociedad (Papalia, 2012; Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017).

La adolescencia es una etapa de la vida, que inicia a los 11 años y que concluye a los 20 años aproximadamente, es un periodo de transición entre la infancia y la adultez, que inicia con la pubertad, la cual es el proceso de madurez sexual y reproductiva (Papalia, 2012). En esta etapa se observan notables cambios en el comportamiento, pero no son una simple "reacción" psicológica a los cambios biológicos ocurridos en el cuerpo, suceden, porque algo que también cambia con la pubertad, el cerebro.

En la adolescencia ocurre la última gran reorganización cerebral, caracterizada por la maduración tardía de la corteza prefrontal, área responsable de funciones ejecutivas como el control e inhibición de impulsos, toma de decisiones, anticipación de consecuencias, automonitoreo de la conducta, razonamiento abstracto, flexibilidad cognitiva, entre otras. Esta inmadurez cerebral explica el bajo control emocional y la incidencia de conductas de riesgo en adolescentes, en esta etapa también existe un incremento de dopamina en áreas subcorticales y en la corteza prefrontal, lo que explica la incidencia de conductas relacionadas a la búsqueda de placer (De Caro, 2013; Güemes-Hidalgo, Ceñal, & Hidalgo, 2017).

El adolescente actúa y decide a partir de sus emociones y cogniciones, a través de los instrumentos cognitivos como la atención, percepción, memoria, pensamiento y lenguaje interviene sobre su realidad en forma de actuaciones. Los instrumentos emocionales, en cambio, establecen el medio interno óptimo para el comportamiento más efectivo (Aguado, 2014; Ruiz, 2017). Las emociones definen en gran medida las acciones y pueden influir potencialmente en el desempeño académico, individual y social del adolescente (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017).

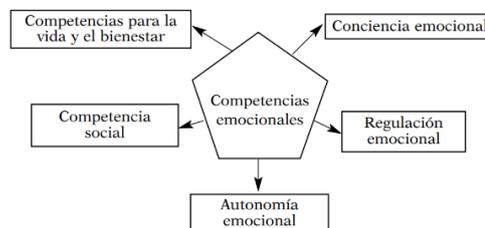
Todo adolescente debe contar con las competencias emocionales necesarias para enfrentar los cambios de esta etapa, las dos competencias que se destacan en el programa que se aplicó en este estudio, por el desarrollo intrapersonal e interpersonal en que se encuentran los adolescentes, son la regulación emocional y la asertividad por ser competencias que permiten actuar de forma adecuada y establecer relaciones positivas con los demás, lo que permite responder a las demandas propias y de la sociedad.

Bisquerra (2011) refiere que la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica ya que brinda las herramientas necesarias para una mejor actuación en su entorno. El desarrollo de competencias emocionales dota a las personas de un gran poder sobre su propia vida ya que su dominio y adquisición favorece el desarrollo integral de la personalidad, impactando de forma positiva en las relaciones interpersonales, en los procesos de aprendizaje y en la capacidad de afrontamiento de diversas situaciones de la vida cotidiana que representen un obstáculo para el bienestar (Vivas, 2003; Bisquerra 2013).

COMPETENCIAS EMOCIONALES

El objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales, definidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias con las que se puede tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones (Pérez-Escoda et al, 2012). Las competencias emocionales pueden ser agrupadas en cinco bloques que son representados gráficamente mediante un pentágono (Ver Figura 1).

Figura 1. Competencias emocionales, según Bisquerra & Pérez-Escoda (2007)



Nota: En este esquema se representan los cinco bloques que integran las competencias emocionales. Tomado de "Las competencias emocionales" (p. 70), por Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007, Educación XXI, 10.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) señalan y enumeran las competencias que integran cada bloque, se puede

observar que la regulación emocional corresponde a un bloque que integra cinco competencias. En cuanto a la competencia de asertividad, se observa que forma parte del bloque de las competencias sociales (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Competencias emocionales por bloque

BLOQUE	COMPETENCIAS
Conciencia emocional	1.1 Toma de conciencia de las propias emociones. 1.2 Dar nombre a las emociones. 1.3 Comprensión de las emociones de los demás
Regulación emocional	2.1 Tener conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. 2.2 Expresión emocional. 2.3 Regulación emocional. 2.4 Habilidades de afrontamiento. 2.5 Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía emocional	3.1 Autoestima 3.2 Automotivación. 3.3 Actitud Positiva 3.4 Responsabilidad 3.5 Autoeficacia emocional 3.6 Análisis crítico de las normas sociales.
Competencia social	4.1 Dominar las habilidades sociales básicas 4.2 Respeto por los demás 4.3 Practicar la comunicación receptiva. 4.4 Practicar la comunicación expresiva 4.5 Compartir emociones 4.6 Comportamiento prosocial y cooperación. 4.7 Asertividad. 4.8 Prevención y solución de conflictos. 4.9 Capacidad de gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	5.1 Fijar objetivos adaptativos 5.2 Toma de decisiones 5.3 Buscar ayuda y recursos. 5.4 Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. 5.5 Bienestar subjetivo 5.6 Fluir

Nota: Tomado de "Las competencias emocionales" (p. 70), por Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007, *Educación XXI*, 10

Todas estas son las competencias emocionales que se proponen en el modelo teórico de Bisquerra & Pérez-

Escoda (2007), las cuales son consideradas necesarias para el desarrollo integral de las personas, a continuación, se describen las dos competencias emocionales que se destacan en el diseño y aplicación del programa por su importancia en el desarrollo intrapersonal e interpersonal.

REGULACIÓN EMOCIONAL

El conjunto de competencias que integran este bloque se centra en la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada, para que exista la capacidad de regular las emociones es necesario que se desarrollen las competencias de conciencia emocional que incluyen el conocimiento e identificación de las emociones.

Las emociones son definidas como "procesos psíquicos que permiten detectar acontecimientos importantes para nuestra vida y que nos preparan para responder ante ellos de la manera más adecuada y rápida posible" (Fernández-Abascal, 2015, p. 9). Sin embargo, las emociones no son las únicas responsables del comportamiento ya que "las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente, y si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, nos ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones" (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003, p.107).

Las emociones pueden producir respuestas involuntarias dado que son reacciones intensas y de corta duración, sin embargo, estas respuestas pueden controlarse cuando se es consciente de lo que se siente y de las consecuencias que las acciones pueden suscitar. A través de la educación emocional se aprende a ejercer un control en la parte conductual de la emoción.

Las emociones surgen a partir de un estímulo (situación, persona, recuerdo, etc.), este estímulo tiene un significado particular para cada persona, es importante ser consciente de lo que significa para cada individuo ya que con base en ello existirá una expresión emocional que puede manifestarse de diversas maneras (contracción de músculos, sensación de calor, frío, sudoración, erizamiento del pelo, etc.). Después se evalúa la emoción como agradable o desagradable y finalmente se da el proceso de regulación donde se escogen las estrategias o conductas necesarias para sobrellevar la situación con el fin de dar una solución que contribuya al desarrollo continuo personal (Vergara-Lope & Blancas, 2021).

ASERTIVIDAD

La competencia emocional que destaca por su impacto en el contexto social es la asertividad, es uno de los recursos de mayor impacto en el desarrollo saludable del

adolescente debido a que favorece el establecimiento y mantenimiento de relaciones positivas, por lo que influye en el bienestar personal y social.

La asertividad es una manifestación del comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, es valorada como una conducta interpersonal en donde el adolescente es capaz de expresar y defender los propios derechos sentimientos, ideas y opiniones, al mismo tiempo que respeta los de los demás (Bisquerra, 2009).

Ser asertivo según Morales y Díaz (2018), requiere de aceptación y valoración de sí mismo y de los demás, permanecer firmes y seguros ante las propias opiniones y sentimientos, comunicar lo que se quiere o necesita decir de forma directa y clara, en el momento adecuado, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener interacciones sociales efectivas y de respeto.

A través de la asertividad se pueden evitar situaciones en las que el adolescente puede sentirse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo, hacer frente a la presión del grupo y decir claramente lo no se quiere, mantenerlo y aceptar que el otro también pueda decir que no. El comportamiento asertivo facilita que el adolescente pueda sentirse más satisfecho consigo mismo y con los demás (Morales & Díaz, 2018; Bisquerra, 2009).

El desarrollo de las competencias favorece un mejor afrontamiento ante las situaciones con mayor probabilidad de éxito, favorece el proceso de aprendizaje y la solución de problemas (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19

La salud mental y el bienestar de la población mundial se vio impactada por la llegada del COVID-19. La angustia psicológica que se derivó del miedo generalizado a infectarse, morir o perder a seres queridos y las consecuencias derivadas del confinamiento social como el estrés por el aislamiento social e interrupción de la educación, fueron situaciones que desencadenaron el surgimiento de trastornos emocionales como ansiedad, depresión y estrés. El impacto psicológico derivado de estas situaciones adversas se dio en momentos críticos del desarrollo emocional de los y las adolescentes (Naciones Unidas, 2020).

Promover el desarrollo de las competencias emocionales a través del diseño y aplicación de programas de educación emocional resulta ser trascendental para afrontar los efectos adversos derivados de la pandemia en edades vulnerables como lo es el periodo de la adolescencia. (Naciones Unidas, 2020).

Establecer asociaciones con los centros educativos es una forma de contribuir al desarrollo de una sociedad saludable, además de que resultan ser un medio idóneo

de difusión porque permite llegar a las familias. El bienestar social y personal se convierte en un proyecto social, en el que todos participamos (Bisquerra, 2011).

Por lo cual, el objetivo de esta investigación fue determinar la eficacia de un programa en educación emocional, posterior a su validación por jueces expertos en materia de emociones (Jiménez, Ortega, Valencia & Resendiz, 2023) en adolescentes de secundaria durante el periodo de pandemia por COVID-19.

Método

Participantes

En el estudio participaron 41 adolescentes de nivel secundaria en edades de entre 12 y 15 años $M= 13.5$, ($SD= 1.02$) de una escuela de la ciudad de Pachuca Hidalgo, México; quienes fueron seleccionados con un muestreo no probabilístico de sujetos tipo de los tres grados escolares. Como criterios de inclusión se consideró estar matriculados al momento de realizar el estudio y contar con el consentimiento informado por parte de sus padres o tutores, así como el asentimiento informado del propio adolescente. Como criterio de exclusión se contempló que se encontrarán en un proceso de atención terapéutica.

Tipo de estudio y diseño de investigación

Cuantitativo, descriptivo, correlacional con un diseño preexperimental de un grupo con pre test y post test.

Instrumentos

Aprendizajes Básicos del Manejo Emocional en Niños y Adolescentes (MENA) para población mexicana. Realizado por Vergara-Lope Tristan Samana y Blancas Lumbreras Abigail (2021), consta de 15 reactivos, con cuatro opciones de respuesta tipo Likert: nunca, a veces, casi siempre y siempre. Mide cuatro dimensiones: Afrontamiento: 5 reactivos, Control de la Impulsividad: 3 reactivos, Identificación de emociones: 3 reactivos, Comprensión y expresión de emociones: 4 reactivos. Con un nivel de validez de 0.72. Cuyas puntuaciones indican el nivel de aprendizaje en el manejo de emociones, como se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

Calificación del instrumento MENA

Puntaje	Calificación	Percentil
15-39	Baja	0-25
40-45	Media	26-75
46-60	Alta	76-100

Inventario de Asertividad de Gambrell & Richey, adaptado para población mexicana por Guerra (1996, como se cita en Morales & Díaz, 2018), prueba está integrada de 20 reactivos, se contesta a través de 5 opciones de respuesta tipo Likert: Siempre=5, usualmente=4, la mitad de las veces=3, rara vez=2 y nunca=1. Se miden 5 dimensiones: expresión de molestia, expresión de relaciones con un fin determinado, expresión de interés hacia otros, expresión de aceptación y expresión de inconformidad. Un puntaje alto supone la utilización de conductas asertivas en cada una de las dimensiones mencionadas (Morales & Díaz, 2018). La prueba tiene una validez de 0.88 de consistencia interna. Las puntuaciones promedio para estudiantes de secundaria son: expresión de molestia ($M=17.95$), expresión de relación con un fin determinado ($M=12.09$), expresión de interés hacia otros ($M=16.51$), expresión de aceptación ($M=10.91$) y expresión de inconformidad ($M=9.82$).

Grupo de discusión: Consiste en una conversación que se desarrolla en función a un tema planteado por el investigador, el modo en el que se desarrolla consiste en una rotación de turnos para la participación. Existe una dimensión de esta técnica en la que la escucha es más abierta y única, las personas que lo conforman desarrollan el tema acorde a su pertinencia y significancia. En esta técnica el rol del moderador es externo al grupo, no tiene participación en la producción de ideas, ni tampoco en aprobar o desaprobar lo que dicen los participantes, el propósito del moderador es el de orientar la reunión para que se cumplan los turnos de la participación (Arias, 2020). Preguntas:

1. ¿Qué cambió en ustedes después de la revisión de los contenidos y el desarrollo de actividades del programa en Educación Emocional?
2. ¿Qué competencias les gustaría desarrollar más en ustedes y cómo las desarrollarían?

Procedimiento

El programa en educación emocional se aplicó después de haber sido validado por diez jueces expertos (Jiménez-Azpeitia et al., 2022). El 100% de los jueces expertos declaró estar de acuerdo con los objetivos, el uso del modelo teórico y la secuencia de las sesiones para el logro de los objetivos. En lo que respecta a la duración de la intervención, el 90% de los jueces estuvo de acuerdo y el 10% en desacuerdo, argumentando que el número de sesiones y la duración de cada una es insuficiente para el logro de objetivos, por lo que adecuó el número de las sesiones y la duración de las mismas. En cuanto al procedimiento, el 100% de los jueces validó

las técnicas emocionales y actividades propuestas para el logro de objetivos.

Este programa se diseñó a partir del modelo pentagonal de los cinco bloques de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007): Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Consta de 8 sesiones: la primera sesión fue destinada para la presentación y evaluación (pretest), 6 sesiones de contenidos en educación emocional y la última sesión de cierre y post evaluación (ver Tabla 3).

La secuencia de la sesión tuvo una metodología eminentemente práctica como lo sugieren Bisquerra y Pérez (2012) ya que cada sesión inició con la retroalimentación de los contenidos revisados de la sesión anterior. En el desarrollo de la sesión, se exponía el contenido temático de cada competencia emocional y después, los alumnos realizaban las actividades y/o técnicas propuestas como dinámicas de grupo, reflexión, introspección, relajación, entre otras, para reforzar sus conocimientos y alcanzar el objetivo de la sesión. En el cierre, se abría un espacio para que los estudiantes expresaran sus dudas acerca de los contenidos revisados y reflexionarán sobre lo aprendido a través de preguntas, se concluía con un agradecimiento por parte de los expositores. Cada sesión se impartió de forma semanal durante un periodo de dos meses, con una duración de 90 a 120 minutos. En cada sesión se expuso el tema, actividades y técnicas a través de material visual presentado en diapositivas elaborado con el software Canva.

La estrategia didáctico-pedagógica fue expositiva. Después de cada exposición de la información, se buscó que los alumnos aprendieran significativamente a través de su participación activa en la realización de actividades con el fin de adquirir y retener los nuevos conocimientos de una forma más efectiva.

En la última sesión se realizó un grupo de discusión con cada grupo por nivel educativo (primero, segundo y tercero) con la finalidad de conocer el reconocimiento de cambio en los adolescentes y la necesidad personal de adquirir alguna competencia. El grupo de discusión estuvo mediado por la investigadora, la metodología consistió en realizar una pregunta y orientar las participaciones del grupo.

Al final del programa se agradeció a las autoridades del plantel y se donaron algunos libros a los estudiantes que mostraron mayor esfuerzo, dedicación y participación en la realización de sus actividades, está fue una estrategia

de motivación extrínseca para activar su atención y rendimiento durante las sesiones.

Tabla 3
Contenidos de las sesiones

SESION 1. Pre test	
Objetivo: Evaluar las competencias emocionales de los estudiantes y presentar el objetivo del programa en educación emocional	Contenido: 1. Presentación del programa. Objetivo. 2. Evaluación pretest: Aplicación de pruebas estandarizadas. 3. Cierre con un agradecimiento.
SESION 2. Conciencia emocional	
Objetivo: Desarrollar la competencia de conciencia emocional en el alumno a través de su estudio y de actividades prácticas que le permitan identificar sus propias emociones y las de los demás.	Contenido: 1. Presentación del objetivo de la sesión. 2. Integración grupal: Técnica de presentación con imágenes. 3. Toma conciencia de las propias emociones: "Dibujo creativo". 4. Exposición: "¿Conciencia emocional?" 5. Comprensión de las emociones de los demás: "Actividad: Relación de columnas ¿Qué emoción es?" 6. Cierre: Reflexión de lo aprendido.
SESION 3. Regulación emocional	
Objetivo: Promover el desarrollo de la regulación emocional a través de la presentación teórica de esta competencia.	Contenido: 1. Presentación del objetivo de la sesión y retroalimentación. 2. Exposición: "Regulación emocional y técnicas". 3. Cierre: Reflexión de lo aprendido.
SESION 4. Regulación emocional	
Objetivo: Desarrollar la regulación emocional a través de estrategias eficaces de afrontamiento	Contenido: 1. Presentación del objetivo de la sesión y retroalimentación. 2. Técnica de regulación emocional: "El semáforo". 3. Técnica de economía de fichas: "Aprecio mi esfuerzo". 4. Técnica de expresión emocional: "Roleplaying". 5. Cierre: Reflexión de lo aprendido
SESION 5. Autonomía emocional	
Objetivo: Promover el desarrollo de la competencia de autonomía emocional en los y las adolescentes a partir del abordaje teórico y del desarrollo de actividades.	Contenido: 1. Presentación del objetivo de la sesión y retroalimentación. 2. Exposición: "Autonomía emocional". 3. Actividad para reforzar la autoestima: "Listado de muestras fortalezas". 4. Actividad para la actitud positiva, resiliencia y autoestima: "El sorteo de los auto regalos". 5. Cierre: Reflexión de lo aprendido.
SESION 6. Competencia social	
Objetivo: Promover el desarrollo de la competencia social a partir del desarrollo de actividades de asertividad.	Contenido: 1. Presentación del objetivo de la sesión y retroalimentación 2. Exposición: "Competencia social". 3. Actividad de comunicación asertiva: "Comunicándonos asertivamente". 4. Actividad de asertividad: "¿Qué harías si...?". 5. Cierre: Reflexión de lo aprendido.
SESION 7. Competencias para la vida y el bienestar	
Objetivo: Concientizar sobre la importancia de una adecuada toma de decisiones asertivas.	Contenido: 1. Presentación con actividad: "Dilema" para la toma de decisiones asertivas. 2. Objetivos y solución de problemas: "Yo decidí mi actitud". 3. Grupo de Discusión: Evaluación del desarrollo de competencias emocionales. 4. Cierre, despedida y agradecimiento.
SESION 8. Post test	
Objetivo: Evaluar las competencias emocionales de los alumnos y dar cierre del Programa de Educación Emocional.	Contenido: 1. Presentación del objetivo de la sesión. 2. Evaluación Post test. 3. Cierre y despedida del programa de educación emocional.

Resultados

Se presentan los resultados descriptivos de las dimensiones de manejo emocional y asertividad que se obtuvieron antes y después de la intervención, también se exponen los resultados del análisis inferencial paramétrico con la t de Student para analizar las diferencias entre el pretest y post test del manejo emocional y asertividad. Por último, se muestran los resultados de la correlación de Pearson.

Resultados descriptivos del Manejo Emocional

Los resultados descriptivos en cuanto al pretest y el post test, muestran un incremento del 7.32 % en la categoría de nivel bajo del manejo emocional. En el nivel medio del manejo emocional se observa un incremento del 2.43% y en el nivel alto del manejo emocional refleja un decremento del 9.75% (ver Tabla 4).

Tabla 4
Manejo emocional Pretest y Post test

n	Manejo Emocional					
	Baja		Media		Alta	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
41	f	f	f	f	f	f
	21	24	9	10	11	7

Diferencias estadísticas entre el pretest-postest

Los resultados obtenidos de la variable manejo emocional en pretest refleja una media de $M=39.95$ ($SD=8.06$) después de la intervención la media del puntaje total disminuye $M=37.78$ ($SD=8.07$), esto mismo sucedió en las dimensiones de dicha misma variable, tal como se puede apreciar en la Tabla 5.

Tabla 5
Manejo emocional: Medias y Desviación estándar mediciones pretest-postest

Dimensiones y puntaje total	n	Pretest	Posttest
		M (DE)	M (DE)
Afrontamiento	41	13.02(3.22)	12.80(4.08)
Control de impulsos	41	8.41(2.52)	7.16 (2.34)
Identificación de emociones	41	9.80(2.90)	9.36(2.94)
Comprensión y expresión de emociones	41	8.70(2.59)	8.46(1.96)
MENA Total	41	39.95(8.06)	37.78 (8.07)

Nota: MENA= Medición de aprendizajes básicos de manejo emocional

Tomando en cuenta el puntaje promedio total de MENA, se identificó que se encuentra en un rango percentil de 0-25, lo cual indica un nivel bajo de manejo emocional tanto en el pretest como en el posttest.

Resultados de las diferencias entre el pretest-postest por dimensión del manejo emocional

Con la finalidad de observar si estas diferencias eran estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest, se realizó la prueba t de Student para cada una de las dimensiones, así como con el puntaje total del MENA. El uso de esta prueba estadística se determinó a partir de que los datos se distribuyeron normalmente con el estadístico de Kolmogorov Smirnov. Como resultado de este análisis se identificó que sólo se encontró diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la dimensión Control de impulsos ($t(40)= 2.581$, $p<.05$), más no en las otras dimensiones.

Resultados descriptivos de asertividad

Como se puede apreciar en la Tabla 6, en el factor expresión de molestia, los participantes de este estudio se encontraron por debajo de la media teórica, tanto en el pretest ($M=15.43$) como en el postest ($M=15.41$). En el factor expresión de relación con un fin determinado, el puntaje obtenido en el pretest ($M=11.43$) se encontraba por debajo de la media teórica, y en el postest éste aumentó ligeramente por arriba del promedio ($M=12.58$). En el factor expresión de aceptación es donde se observaron cambios con respecto al puntaje promedio de la media teórica, entre el pretest ($M=10.41$) y el postest ($M=11.46$) el cual tuvo un incremento en su puntaje después de la aplicación del programa sobre educación emocional. De igual forma el factor de expresión de inconformidad, mostró un incremento en su puntaje promedio entre el pretest ($M=8.48$) y el postest ($M=9.78$), no obstante, el puntaje de éste se encuentra dentro de la media teórica para los estudiantes de secundaria.

Tabla 6

Puntajes promedio de los factores de asertividad con respecto a los puntajes promedio teóricos para nivel secundaria

Factores de asertividad	Puntaje promedio para Nivel Secundaria	Puntajes promedio obtenidos en Pretest	Puntajes promedio obtenidos en Postest
	M	M	M
Expresión de molestia	17.95	15.43	15.41
Expresión de relación con un fin determinado	12.09	11.34	12.58
Expresión de interés	16.51	16.00	16.51
Expresión de aceptación	10.91	10.41	11.46
Expresión de inconformidad	9.82	8.48	9.78

Diferencias estadísticas entre el pretest-postest por dimensión de la Asertividad.

En las dimensiones de expresión de molestia, relaciones con un fin, expresión de interés y aceptación, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, sin embargo, sí se observó

diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Expresión de Inconformidad entre el pretest $M=8.60$ ($SD=2.70$) y el postest $M=9.87$ ($SD=3.34$), con una $t(40)=-2.083$, $p<.05$ (ver Tabla 7).

Tabla 7

Diferencias estadísticas por dimensión de asertividad

Dimensiones de asertividad	n	Pretest		Postest		t Student
		M	DS	M	DS	
Expresión de molestia	41	15.95	4.63	15.41	5.18	.522(.604)
Relaciones con un fin	41	11.60	3.75	12.58	4.20	-1.2408(.222)
Expresión de interés	41	16.14	4.95	16.51	5.42	-.340(.735)
Inconformidad	41	8.60	2.70	9.87	3.34	-2.083(.044)*
Aceptación	41	10.75	2.95	11.46	3.11	-1.024(.312)

Resultados de la correlación entre las variables

Resultados de la Correlación de Pearson entre las cuatro dimensiones de Manejo Emocional y los cinco factores de asertividad que fueron significativas en el postest (ver Tabla 8).

Tabla 8

Correlación entre las dimensiones de Manejo emocional y los factores de asertividad

	MENA Pre Identificación de emociones	MENA Pre Comprensión y expresión de emociones	MENA Post Afortalamiento	MENA Post Control de impulsos	MENA Post Identificación de emociones	MENA Post Comprensión y expresión de emociones	Posttest MENA Total	Posttest MENA Total
Asertividad Post Expresión de molestia	-.237	-.089	.621**	.143	.400**	.354*	-.187	.588**
Asertividad Post Establecimiento de relaciones con un fin determinado	-.212	-.117	.407**	.194	.261	.185	-.179	.402**
Asertividad Post Expresión de interés hacia otros	-.243	-.005	.522**	.329*	.188	.517**	-.187	.604**
Asertividad Post Expresión de inconformidad	.080	-.065	.502**	-.017	.160	.310*	.108	.382*
Asertividad Post Expresión de aceptación	-.078	.061	.473**	.248	.106	.324*	.055	.428**
MENA Pre Afortalamiento	.476**	.521**	-.041	.139	.062	-.286	.826**	-.030
MENA Pre Control de impulsos	.326**	.156	.059	.167	-.125	.036	.665**	.041
MENA Pre Identificación de emociones		.079	-.301	-.242	-.196	-.230	.740**	.350*
MENA Pre Comprensión y expresión de emociones			.127	.391*	.018	-.057	.607**	.175
MENA Post Afortalamiento				.304	.299	.625**	-.065	.855**
MENA Post Control de impulsos					.862*	.251	.142	.636**
MENA Post Identificación de emociones						.017	.079	.625**
MENA Post Comprensión y expresión de emociones							-.187	.638**

Nota:

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Como se puede observar en la Tabla 8, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el posttest de los factores asertividad y las dimensiones de manejo emocional las cuales fueron positivas con una fuerza de la correlación media, como se describe en los siguientes ejemplos (por lo que se recomienda observar todas las correlaciones que fueron estadísticamente significativas en dicha tabla): Asertividad posttest expresión de molestia con MENA posttest afrontamiento ($r=0.621$, $p<.01$), MENA posttest identificación de emociones ($r=0.400$, $p<.01$), MENA posttest comprensión y expresión de emociones ($r=0.354$, $p<.05$), y MENA posttest total ($r=0.588$, $p<.01$). Asertividad posttest Establecimiento de relaciones con un fin determinado con las dimensiones de manejo emocional MENA posttest afrontamiento ($r=0.407$, $p<.01$), MENA posttest total ($r=0.402$, $p<.01$). Se puede observar que las dimensiones MENA pretest afrontamiento correlacionó con MENA pretest identificación de emociones ($r=0.476$, $p<.01$) y con MENA pretest comprensión y expresión de emociones ($r=0.521$, $p<.01$). Al ser estas correlaciones positivas, significa que al aumentar la asertividad aumenta la regulación emocional en sus cuatro dimensiones. Es de señalar que las correlaciones entre estas variables se presentaron en el posttest.

Por otra parte se observó una correlación negativa entre MENA pretest identificación de emociones con MENA posttest total ($r=-0.350$, $p<.05$), lo cual quiere decir, que a medida que aumenta la identificación de las emociones disminuye el manejo emocional.

Resultados del Grupo de Discusión

En cuanto a los resultados del grupo de discusión, se identificó que los participantes si reconocen un cambio en la visión que tenían sobre las emociones, como se muestran en los ejemplos:

Categorías de análisis:

Reconocimiento de Cambio

Pregunta:

¿Qué cambia en ustedes después de la revisión de los contenidos y el desarrollo de actividades del programa en Educación Emocional?

Ejemplos:

“Cambió la visión que tenía sobre las emociones, mmm comprendí por qué me enoja, qué cosas me hacen enojar, creo que ahora escucharé más porque si no, después dejó de hablar con personas que me importan por mi enojo y también por el de ellos” (Alumno de Primer grado).

“Creo que cambió la forma en que nos relacionamos en el grupo, pudimos expresar nuestros desacuerdos y se siente diferente” (Alumno de segundo grado).

“Ahora entiendo por qué es importante saber de nuestras emociones, pero me cuesta trabajo expresarlas, como ustedes dicen de forma adecuada, pero siento que al menos ya sé cómo se llama lo que siento” (Alumno de segundo grado)

“Sigo enojado con todo lo que pasó de la pandemia, perdí a seres queridos, pienso en lo que debiera de haber sido, este programa solo me permite ver un poco el daño que a veces provoqué, me gustaría que durara más el programa” (Alumno de tercer grado).

Categoría de análisis:

Necesidad personal de adquisición de competencia

Pregunta:

¿Qué competencias les gustaría desarrollar más en ustedes y cómo las desarrollarían?

“La de ser consciente de nuestras emociones, ya no me acuerdo muy bien del nombre de todas y la desarrollaría poniendo atención a mis sensaciones” (Alumno de Primero).

“El de regulación emocional, me cuesta trabajo salir de la tristeza y lo que hago para sentirme mejor no es muy bueno, dibujaré y hablaré con amigos” (Alumno de tercero).

“Me gustaría sentirme bien, pero es muy difícil, es difícil después de que con la pandemia nos quitaron dos años de convivencia en el grupo, ahora vamos a salir y nos quitaron los mejores años de nuestras vidas” Este comentario abrió un nuevo tema en el que los demás le expresaron su apoyo y refirieron que eso ya pasó y que ahora pueden convivir (Alumno de tercero).

Discusión

El diseño y aplicación de intervenciones en educación emocional es fundamental para la prevención de conductas de riesgo en adolescentes, es considerada como una herramienta que incrementa y/o mejora las competencias emocionales dando como resultado el establecimiento de relaciones positivas y la capacidad para afrontar de mejor forma los conflictos o situaciones adversas, es por ello que se hace evidente la necesidad

de incorporar la Educación Emocional en el currículo académico para favorecer el desarrollo integral de los adolescentes (Pastor-Porras & Marín, 2021).

Los resultados en el manejo emocional no reflejan cambios significativos después de la intervención, de hecho, los resultados cuantitativos refieren el aumento de alumnos con bajo nivel de manejo emocional, este cambio puede explicarse a través de los sesgos en la aplicación de instrumentos psicométricos que consisten en que los evaluados dan respuestas socialmente deseables (Gómez, 2017). Esta discusión es sustentada por lo observado como investigadores durante la aplicación del pretest y el cambio en el involucramiento y desarrollo de las actividades por parte de los adolescentes a lo largo de las sesiones.

A través del grupo de discusión se evaluó que las y los adolescentes identifican que para poder regular sus emociones es necesario ser consciente de ellas, como menciona Bisquerra (2009), nombrar las emociones e identificar sus sensaciones físicas es el primer paso: "Ahora entiendo por qué es importante saber de nuestras emociones, pero me cuesta trabajo expresarme, de forma adecuada, pero siento que al menos ya sé cómo se llama lo que siento" (Alumno de segundo grado).

Este grupo de adolescentes presentaba un conjunto de problemas específicos debido a las consecuencias de confinamiento prolongado por la pandemia del COVID-19: "Sigo enojado con todo lo que pasó de la pandemia, perdí a seres queridos, pienso en lo que debiera de haber sido, este programa solo me permite ver un poco el daño que a veces provocho, me gustaría que durara más el programa" (Alumno de tercer grado). En esta reflexión se observa el deseo por seguir aprendiendo sobre las emociones para afrontar las dificultades derivadas del COVID-19, las cuales se vieron extenuadas por presentarse en un periodo sensible de su desarrollo (Naciones Unidas, 2020).

Los resultados de asertividad reflejan un cambio significativo en la dimensión de expresión de inconformidad, lo que refiere un aumento en la capacidad de expresar de forma clara y directa sus opiniones, deseos y derechos. Este resultado es importante debido a que es un factor de protección ante la adopción de comportamientos de riesgo (Bisquerra, 2009).

Así mismo, las correlaciones positivas que se observaron en los resultados del postest entre asertividad y manejo emocional, indican que los adolescentes aprendieron a identificar las emociones y al hacerlo, fueron capaces de expresarlas asertivamente, de pensar en los otros al momento de relacionarse y a afrontar sus emociones ante la molestia.

Datos relevantes que son coincidentes con lo expresado en el grupo focal.

La finalidad de la educación emocional debe ser el desarrollo humano que prepare a las personas para la vida y tenga como base la prevención de conductas de riesgo como el consumo de sustancias, la prevención de la violencia, la ansiedad, el estrés, la depresión y otros fenómenos que están directamente relacionados con las emociones (Palacios, 2019).

Conclusión

El programa de Educación Emocional para adolescentes en tiempos de pandemia por COVID-19 es una propuesta de intervención que potencia el desarrollo de competencias emocionales para capacitar a los adolescentes en el afrontamiento de los acontecimientos derivados del confinamiento y para la vida.

Se recomienda aplicar este mismo programa de educación emocional después de un periodo de adaptación de los estudiantes a la nueva normalidad puesto que las limitaciones que se presentaron al llevar a cabo este programa como el ingreso de alumnos de forma extra temporánea por presentarse en modalidad mixta (virtual y presencial), dificultaron que se aplicará de forma regular a todos los estudiantes. Además, se sugiere en un futuro estudio ampliar el número de sesiones por cada competencia a fortalecer.

Realizar un trabajo colaborativo con los padres, profesores y alumnos es necesario para obtener los resultados esperados ya que los y las adolescentes están inmersos en diferentes contextos que determinan su forma de actuar y afrontar las circunstancias de la vida.

La aplicación de este programa en Educación Emocional favoreció la comprensión del impacto de las emociones en las y los adolescentes, brindó la oportunidad para reflexionar sobre la regulación emocional dada la influencia de las emociones en la propia conducta. En el aspecto interpersonal dotó a las y los adolescentes de herramientas teóricas y prácticas para comunicarse de forma asertiva, expresándose de forma clara y directa ante la resolución de conflictos. La educación emocional es un proyecto social importante para todas las personas a cualquier edad, dado su impacto en el bienestar personal y social.

Referencias

- Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Editorial EOS.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclee de brouwer.

- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16), 1-16. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial SÍNTESIS.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Síntesis.
- De Caro, D. M. (2013). EL ESTUDIO DEL CEREBRO ADOLESCENTE: CONTRIBUCIONES PARA LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Fernández-Abascal, E. G. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Editorial Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). La inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación* 36(1), 97-109
- Gómez, R. del P. (2017). La evaluación psicológica infantil: metodología y aplicación de las técnicas proyectivas y psicométricas. *Poiésis*, 33, 104-118. <https://doi.org/10.21501/16920945.2500>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., J. & Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos psicológicos y sociales. *Revista Pediatría Integral*. XXI(4), 233-244.
- Jiménez-Azpeitia, J., Ortega-Andrade, N., Valencia-Ortiz, A., & Reséndiz-Canales, F. (2022). Validación por Jueces de un Programa en Educación Emocional para Adolescentes en tiempos de pandemia por COVID-19. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 11(21), 1-6. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i21.10088>
- Marín, N. & Palacios, A. (2017). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional en Infantil* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid.
- Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/232941/211301>
- Morales, M. & Díaz, D. (2018). Inventario De Asertividad: Propiedades Psicométricas En Adolescentes Michoacanos. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología*, 6 (18), 74-85.
- Naciones Unidas. (13 de mayo de 2020). Informe de políticas: La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_covid_and_mental_health_spanish.pdf
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿Una etapa problemática del desarrollo humano?. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1). 5-8.
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12ª ed.). McGrawHill.
- Pastor-Porras, E., & Marín, D. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. *REIDOCREA*, 1-19.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Ruiz, E. (2017). *EMOCIONA DOWN: Programa de Educación Emocional*. GMP Fundación. Madrid: Maquetación e impresión: DC Promedia.
- Vergara-Lope, T. & Blancas, A. (2021). Instrumento “Aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes”. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.891>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>