

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano



**ANALISIS DE LOS ACTOS DEL HABLA DE 3 PARTICIPANTES DE UN
PROYECTO DE INTERVENCION EN EDUCACION EMOCIONAL**

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: **LIC. KARLA IVONNE VILLAVICENCIO GÓMEZ**

Asesor **DR. ANTONIO SÁNCHEZ ANTILLON**

Tlaquepaque, Jalisco. 1 de mayo de 2018.

DEDICATORA

Quiero dedicarle este trabajo de obtención de grado a todas las personas que de algún modo formaron parte de este proceso, que me acompañaron en este camino y que aportaron en mi formación dentro de la maestría.

A Toño, mi profesor, que durante estos dos años supo soltarme, presionarme y acompañarme en mis dudas, en mis inseguridades y en cada paso de la construcción de este documento.

A mis amigos Carlos, Marisol, Yamina y Telles; me siento inmensamente afortunada por haber compartido con ustedes tanto el sufrimiento, la desesperación, el no saber por dónde movernos, la queja, las desveladas, el cansancio; como las risas, la distracción, la procrastinación, el “hoy me vale”, el apoyo, el cariño y la culminación misma de lo ha sido una de las mejores etapas de mi vida.

Finalmente, sobre todo, a mi Madre pues sin ella este sueño hubiera quedado solamente en mi imaginación; quiero dedicarle a ella todo el esfuerzo, la alegría y la satisfacción que he vivido durante este tiempo. Agradezco infinitamente toda su entrega, su confianza, su orgullo, su presencia y su amor.

Karla Ivonne Villavicencio Gómez

RESUMEN

El presente documento parte de la implementación de un proyecto de intervención en educación emocional para formadores de adolescentes y el análisis de la experiencia de sus participantes, con el objetivo principal de determinar la funcionalidad del mismo.

Partiendo desde los conceptos básicos de inteligencia y educación emocional presentados por el Dr. Bisquerra, quien contempla y abarca en sus obras las aportaciones que Gardner y Goleman elaboran en diversos de sus documentos, es que desarrolla el proyecto de intervención con un formato de taller vivencial en el que se aborda en cada una de sus sesiones una de las competencias emocionales pertenecientes al modelo de Salovey y Mayer.

Es a partir de los autorreportes de las vivencias dentro del taller, de 3 de los participantes del mismo, que se obtienen los datos necesarios para la exploración de sus componentes verbales desde la herramienta de análisis de actos del habla desarrollada por Maldavsky a partir del algoritmo de David Liberman y los componentes de la teoría de los deseos y las defensas pertenecientes, a su vez, a la teoría psicoanalítica.

Así pues, con la utilización de la tabla de erogeneidades y actos del habla de Maldavsky se generó una base de datos con la categorización de los componentes verbales de cada sujeto para cada una de las sesiones de trabajo; y fue mediante esta categorización que se identificaron los contenidos predominantes en el discurso presentado por cada individuo estudiado.

Gracias a dicho análisis fue posible determinar el impacto de los contenidos abordados en la experiencia de cada sujeto, el avance que tuvo cada uno de ellos con respecto al sustento teórico manejado y llegar a una positiva resolución en lo referente a la funcionalidad de la intervención frente a la integración de la vivencia en el participante.

Palabras clave: Discurso, Maldavski, Intervencion, Desarrollo Humano, Inteligencia emocional,

ABSTRACT

This document is based on the implementation of an intervention project on emotional education for adolescent's instructors and the analysis of the experience of its participants, with the main objective of determining the functionality of it.

From basic concepts of intelligence and emotional education presented by Dr. Bisquerra, whom includes and considers in his works the input of Gardner and Goleman sets forth in their texts, and develops the intervention project with a living experience workshop format in which each and every session approaches emotional competencies according to the Salovey and Mayer model.

Starting from the self-reporting about the experiences in the workshop, from 3 of the participants in the latter the necessary data is obtained for the exploration of its verbal components according to the tools of speech analysis developed by Maldavky, according to David Liberman's algorithm and the desires and defenses theory belonging to the psychoanalysis theory.

And so, using the eugenetics and actions of speech chart by Maldavky a database was formed with the categorization of verbal components from every subject for every single session and was through this categorization that predominant speech content exhibited by every subject was identified.

Thanks to said analysis it was possible to determine the impact of the subject matter addressed and the experience of each subject, the progress of each individual in regards to the theoretical framework shown and reaching a positive resolution concerning the functionality of the intervention facing the integration of the subjects living experiences

INDICE

RESUMEN	2
Índice	4
DIAGNOSTICO	7
1.1 Planteamiento	7
1.2 Propósitos	7
1.3 Objetivos del diagnóstico	7
1.4 Actividades realizadas	8
1.4.1 Entrevista	8
1.4.2 Audiencia con el equipo coordinador	9
1.4.3 Observación directa	9
1.4.4 Encuesta	10
1.5 información obtenida	11
1.5.1 Contextualización	11
1.5.2 De las herramientas utilizadas	14
1.5.2.1 Entrevista	14
1.5.2.2 Audiencia con el equipo coordinador	14
1.5.2.3 Observación directa	15
1.5.2.4 Encuesta	17
1.6 Justificación	19

ESTADO DE LA CUESTION	20
2.1 Proyectos de intervención	21
2.2 Tesis de grado y artículos de divulgación	25
OBJETIVOS	27
3.1 Objetivo general	27
3.2 Objetivos específicos	27
MARCO TEORICO	28
4.1 Inteligencia emocional	28
4.2 Educación emocional	30
4.3 Competencias emocionales	31
4.4 Emoción	36
MARCO METODOLOGICO	39
5.1 Método	39
5.2 Tipo de investigación	41
5.3 Elaboración del proyecto de intervención	42
5.4 Desde el enfoque centrado en la persona	44
5.5 Recolección de datos	45
5.6 Muestra	46
5.7 Procesamiento de los datos	46

PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS	49
6.1 Análisis de resultados	49
6.1.1 Sujeto 1	49
6.1.2 Sujeto 2	53
6.1.3 Sujeto 3	56
6.1.4 Comparativa general	59
DISCUSION	63
7.1 Dialogo entre autores	63
TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO Y CONCLUSIONES	65
8.1 Conclusiones personales	65
8.2 Conclusión final	66
BIBLIOGRAFIA	68
ANEXOS	71
10.1 Diseño del taller	71
10.2 Tabla de erogeneidades y actos del habla	85
10.3 Tablas de codificación de frases por componente verbal, por participante	92

DIAGNOSTICO

1.1 Planteamiento

Como parte de una comunidad perteneciente a un templo del municipio de Zapopan, Jalisco existe un grupo religioso que tiene como objetivo principal el favorecer en el desarrollo integral de los adolescentes a través de la generación de espacios de integración de los diferentes aspectos y contextos que influyen en la conformación de su identidad. Este es dirigido por un grupo de jóvenes que asumen la responsabilidad de fungir como promotores del desarrollo de los participantes del mismo atendiendo de manera eficaz a las necesidades propias de la adolescencia y en torno a aquellas específicas identificadas de una manera individualizada.

Es por este motivo que, dentro del grupo, se buscan espacios de formación y actualización para los jóvenes que pertenecen a dicha comunidad y que acompañan a los adolescentes en dichos procesos con la intención de otorgarles las herramientas necesarias, entre ellas algunas pertenecientes a la inteligencia emocional, para la intervención oportuna frente a las inquietudes de los adolescentes que forman parte del grupo.

1.2 Propósitos

Es por lo anterior, que el propósito principal recae en la intención de implementar un proyecto de intervención dirigido a los responsables de este grupo con el deseo de contribuir en su proceso de desarrollo como formadores y proporcionarles las herramientas necesarias para enfrentar las cambiantes realidades de las nuevas generaciones; partiendo desde la educación emocional, la psicología positiva y técnicas de acompañamiento propias de la teoría del desarrollo humano de Carl Rogers.

1.3 Objetivos del diagnóstico

Así pues, el objetivo del presente ejercicio fue el de desarrollar e implementar un taller basado en las teorías alrededor de la inteligencia emocional dirigido a los formadores de adolescentes pertenecientes al grupo anteriormente mencionado.

Para esto se pretende:

- I. Identificar las necesidades existentes en torno a la práctica de los formadores frente a sus grupos de adolescentes.
- II. Observar la dinámica de trabajo en el grupo interno de formadores.
- III. Obtener la opinión del grupo de formadores en torno al tema elegido para la elaboración del proyecto de intervención: la inteligencia emocional.
- IV. Determinar la relevancia del proyecto frente a la realidad del grupo de formadores.

1.4 Actividades realizadas

Así pues, para la elaboración del diagnóstico presentado en este apartado se llevaron a cabo las siguientes estrategias.

1.4.1 Entrevista

Como un primer paso y a manera de un acercamiento inicial al grupo, se realizó una entrevista individual no estructurada al padre superior al frente del templo centrada en los temas de mayor relevancia y que puedan aportar información introductoria al grupo con el que se pretendía generar el proyecto de intervención. Teniendo en consideración los siguientes tópicos:

- I. Información general sobre los diferentes grupos que pertenecen a la diócesis.
- II. Días y horarios de reunión; así como dinámicas de trabajo.
- III. Temas de mayor interés identificados por el mismo.
- IV. Necesidades identificadas para cada uno de los grupos.

Fue a partir de la información obtenida de esta entrevista, misma que se presenta en el apartado 1.5.2.1, que se tomó la decisión de contactar a los encargados del grupo de adolescentes con la intención de presentarles la propuesta de intervención y exponerles las necesidades propias para la generación del presente informe.

1.4.2 Audiencia con el equipo coordinador

El primer acercamiento que se tuvo con el grupo de adolescentes fue mediante una primera audiencia con el coordinador y subcoordinadora del equipo de formadores. Para esta se elaboró una guía básica de entrevista con los temas que se consideraban de mayor interés para la profundización en el conocimiento del grupo con el que se pretendía trabajar; para ello se tomaron en cuenta los siguientes puntos:

- a. Objetivos del grupo.
- b. Dinámicas de trabajo.
- c. Organización de las jornadas.
- d. Temas abordados dentro de las sesiones de trabajo.
- e. Necesidades identificadas.

Una vez concluido el espacio de encuentro se acordaron los pasos a seguir en la recolección de información a partir de una observación directa y la aplicación de una encuesta al grupo de formadores.

1.4.3 Observación directa

Así pues, se determinó que el sábado 01 de octubre de 2016 se me permitiría formar parte de la jornada de trabajo para tener la oportunidad de recopilar información de los diferentes momentos de la misma a partir del ejercicio de observación directa, inmersión en la realidad del grupo y el acercamiento a los diferentes miembros del mismo.

Durante esta se tomó en consideración la identificación de los siguientes elementos:

- I. Dinámica de trabajo.
- II. Actitudes identificadas en los formadores.
- III. Situaciones abordadas durante la jornada.
- IV. Relación formador - adolescente.
- V. Roles dentro del grupo de formadores.
- VI. Características principales que debe reunir el formador.
- VII. Características del grupo.

VIII. Necesidades identificadas.

Una vez finalizada la jornada de trabajo se tuvo un último momento con el equipo coordinador para la generación de un espacio de retroalimentación con ambos y la comparación de observaciones.

1.4.4 Encuesta

Finalmente, como un medio para la profundización en la información recibida se agendó un espacio con el grupo de formadores para la aplicación de una encuesta que tenía como objetivo conocer los puntos de vista de cada integrante del grupo y determinar la relevancia del tema seleccionado para la elaboración del proyecto de intervención frente a su práctica como formadores y desde su propia implicación personal.

Es por esto que se elaboró una encuesta exploratoria dirigida hacia el recabado de opiniones y actitudes que se aplicó de manera personal a los diferentes miembros del grupo de formadores considerando los siguientes aspectos:

- I. Datos generales (edad, ocupación actual y tiempo de permanencia en el grupo como formador).
- II. Características consideradas esenciales para un formador.
- III. Percepción de sí mismos frente a las características mencionados en el punto anterior:
 - a. ¿consideran cubrir todas?
 - b. ¿Qué ha favorecido el desarrollo de las que perciben como propias?
 - c. ¿Qué aspectos han influido en la falta de desarrollo de las que no reconocen como propias?
- IV. Obstáculos identificados en su labor como formadores.
- V. Consideraciones sobre cómo mejorar su práctica.
- VI. Sondeo sobre el conocimiento del término “inteligencia emocional”.
- VII. Opinión respecto a la relevancia del desarrollo de la inteligencia emocional en su práctica como formadores.
- VIII. Opiniones y observaciones finales.

Para la presentación de resultados se realizó un análisis descriptivo de la información recabada a partir de la frecuencia en las respuestas obtenidas por los integrantes del grupo.

1.5 Información obtenida

Como ya se mencionó en el apartado anterior, para la elaboración del presente producto se realizaron una serie de observaciones a la población con la que se pretende trabajar, así como del ambiente en el que esta se desarrolla y para lo cual se buscó aplicar el proyecto de intervención en dicha población como parte del trabajo de obtención de grado para la maestría en desarrollo humano.

1.5.1 Contextualización

La implementación del proyecto de intervención se realizó con el equipo de formadores pertenecientes a un grupo religioso que, según su propio manual operativo especifica que:

El grupo [...] es una organización apostólico – eclesial [...] formado por adolescentes de 12 a 17 años que quieren recibir una formación integral religiosa, apostólica, psicosocial, cultural, fisicotécnica, que les permita enfrentar con frutos y madurez humano – cristiana la etapa de su adolescencia.

Bajo el entendido que el objetivo final del grupo es favorecer en el desarrollo integral de los adolescentes mediante la generación de espacios de integración de los diferentes aspectos y contextos mediante los cuales se forman.

Para este objetivo, el grupo se encuentra estructurado a partir de tribus que representa “el elemento central de la organización [...] constituido por adolescentes [...] <<de entre>> 10 a 20 integrantes según las necesidades del grupo. Estas tribus son supervisadas por las diferentes instancias formadoras del grupo:

- I. 1 Asesor religioso: “Miembro de la comunidad religiosa que asume la responsabilidad global del grupo.
- II. 1 Asesor laico: “Adulto con un estado de vida definido y familiarizado con el grupo, y su funcionamiento interno, que además de poder

brindar su experiencia hacia el grupo, es ejemplo y testimonio de una vida católica laica integrada a una comunidad cristiana y ha cultivado una fuerte experiencia de Dios”.

III. Equipo de formadores.

IV. Equipo coordinador: Integrado por 1 coordinador y 1 subcoordinador.

Así pues, para la elaboración del presente se tiene planeado dirigir el proyecto de intervención para el equipo de formadores y coordinadores del grupo. Que se definen como:

Equipo de formadores:

El formador es un líder cristiano comprometido, al servicio de los adolescentes, quien cuenta con mínimo un año de formación, que acompaña a la tribu en su caminar, dinamizándola con la mística del grupo.

Requisitos:

- A. Haber cumplido 19 años.
- B. No tener antecedentes negativos en este o en otros grupos.
- C. Tener por lo menos un año de evangelización o preparación religiosa equivalente.
- D. Estar estudiando y/o trabajando en el periodo que se es formador, siendo así ejemplo.
- E. Ser entrevistado por el equipo de coordinación del grupo.
- F. Contar con la aprobación del equipo de asesoría quienes se apoyarán en las observaciones del equipo coordinador del curso previo, donde se corroborará que se cumple con las aptitudes necesarias para ser formador.
- G. Conocer la mística y estructura del grupo.
- H. Haber tomado los cursos previos.

- I. Disponibilidad en tiempo y permisos para todas las actividades del grupo.
- J. Se ejemplo y testimonio de los valores cristianos, humanos y cívicos dentro y fuera del grupo.
- K. Buscar el contacto personal con los padres de los adolescentes.
- L. Mantener el compromiso al menos un año.
- M. Cumplir con los estatus del grupo.

El Coordinador y Subcoordinador

Es el formador que coordina el equipo de formadores y es a la vez responsable de la buena marcha del grupo.

Requisitos:

- A. Tener como mínimo dos años de formador.
- B. Ser formador nombrado.
- C. Ser elegido por el equipo de formadores, ser confirmado por el asesor del grupo con el conocimiento del superior de la comunidad religiosa y el consejo de la pastoral de templo y aceptar su cargo.
- D. Tener capacidad de organización, facilidad de palabra y liderazgo.
- E. Tener comunicación como representante del grupo Éxodo ante el consejo pastoral.
- F. Llevar orientación personal y de trabajo con algún miembro de la comunidad religiosa.
- G. En caso de que el coordinador esté ausente del grupo, el subcoordinador quedara a cargo del mismo. El subcoordinador será elegido por el equipo de formadores en un proceso libre y democrático; colaborará estrechamente con el coordinador.

H. En conjunto con el asesor religioso principal, toman la decisión final en todos los asuntos relacionados al grupo, apoyados en las opiniones de los formadores.

Así mismo, actualmente el grupo cuenta con un espacio fijo para la realización de sus jornadas de actividades y se reúnen de manera semanal los días sábados de 4:00 p.m. a 9:00 p.m.; en el que se incluyen actividades que van destinadas a desarrollar las áreas físicas, psicosocial, cultural y espiritual de los adolescentes.

1.5.2 De las herramientas utilizadas

1.5.2.1 Entrevista

Como un primer acercamiento a la comunidad perteneciente a la diócesis se agendo un espacio de entrevista el pasado 21 de septiembre del 2016 con el Padre superior al frente de la diócesis, con la intención de abordar y conocer los diferentes grupos que se desarrollan dentro de la misma; así como las diferentes necesidades identificadas para cada una de estas.

Fue de este acercamiento al padre que se tuvo la idea inicial de contactar al grupo de adolescentes que, según su percepción, necesitaba generar más espacios de formación y capacitación para los jóvenes pertenecientes al equipo de formadores debido a su constante trato con adolescentes; así como las realidades particulares de cada uno de ellos.

1.5.2.2 Audiencia con equipo coordinador

Como un segundo paso; se solicitó un espacio de audiencia con el coordinador y la subcoordinadora del grupo, el día sábado 01 de octubre de 2016, con el objetivo de presentar la propuesta actual de trabajo y los requerimientos necesarios para la obtención de datos para diagnóstico como protocolo establecido desde la asignatura.

De este espacio se obtuvo toda la información descriptiva del grupo, del equipo de formadores (anteriormente mencionadas) y la dinámica de trabajo habitual; en tanto a horarios, días de trabajo y estructuración de la jornada de actividades. Ante

la presentación de la propuesta de trabajo, el equipo coordinador mostró una buena apertura e interés en la generación de un taller que funja como un espacio de desarrollo y capacitación para los jóvenes formadores que se enfrentan día a día a los contextos tan diversos de cada uno de los adolescentes pertenecientes a las tribus que lideran.

Una vez acordados los pormenores de las observaciones a realizar para la generación del presente reporte se establecieron 2 espacios más de trabajo; uno el mismo día dentro de la jornada de actividades y otro más dentro de la junta de trabajo interna del grupo de formadores.

1.5.2.3 Observación directa

Una vez concluida la audiencia con el equipo coordinador se hizo la introducción del grupo de formadores y se les notifico que se harían una serie de observaciones durante la jornada del día; independiente de sus propias líneas de trabajo.

Así pues, se tuvo la oportunidad de observar la jornada desde sus diferentes momentos:

1. Junta del equipo de formadores: 3:30 a 4:00 p.m.
2. Actividades planeadas para la jornada: 4:00 a 8:00 p.m.
3. Misa de cierre: 8:00 a 9:00 p.m.
4. Junta de evaluación de la jornada: 9:30 a 11:00 p.m.

En este ejercicio se enlistan las siguientes observaciones, identificadas como las más relevantes en torno al objetivo del presente informe:

- a. Se buscan espacios de retroalimentación al inicio de la jornada y se esclarecen dudas en torno a las actividades programadas.
- b. Se recibe a los adolescentes, se dividen en equipos de trabajo que son supervisados por al menos 1 formador que da instrucciones y cuida el ambiente de respeto.
- c. Se establecen relaciones de ayuda en la que el formador representa una imagen de autoridad y de cercanía para el adolescente.

- d. Se da acompañamiento a los adolescentes en sus propios procesos dentro o fuera del grupo, según este los exprese a sus formadores.
- e. Se cuida la atención en el adolescente en todo momento.
- f. Durante las diferentes actividades los formadores están al pendiente del comportamiento y el desempeño del adolescente
- g. Se da acompañamiento espiritual a los adolescentes según estos lo vayan solicitando.
- h. Se dan espacios de reflexión y autoevaluación.
- i. Se da seguimiento a los casos identificados durante las actividades.
- j. Se presta atención al estado físico y emocional del adolescente.
- k. Se toma nota de las inquietudes identificadas y estas son expuestas al final de la jornada durante la junta de evaluación.
- l. Se atienden inmediatamente las conductas que son consideradas inadecuadas o que afectan en el ambiente de respeto establecido dentro de la dinámica del mismo grupo.

Una vez concluido el cronograma de actividades y la misa de cierre se da un espacio de evaluación de la jornada en la que los formadores expresan sus inquietudes y retroalimentaciones en torno a las actividades realizadas; así como las estrategias de mejora y acción para cada una de las inquietudes abordadas. Una vez concluida esta se establecen acuerdos y puntos a ser tratados en la siguiente junta de trabajo.

1.5.2.4 Encuesta

Finalmente se facilitó un espacio dentro de la junta de trabajo del equipo de formadores que se llevó a cabo el lunes 03 de octubre de 2016 para hacer la presentación informal de la propuesta de trabajo para la posible realización del proyecto de intervención dentro del grupo; así como generar una pequeña encuesta general con el objetivo de recabar información precisa para el presente reporte.

De este espacio se obtuvo la siguiente información:

- I. El grupo está formado actualmente por 19 formadores, 1 coordinador, 1 subcoordinadora, 1 asesor religioso y 1 asesora laica. Dentro del grupo; sus edades oscilan entre los 19 y 24 años de edad, todos tienen alguna actividad definida (estudio o trabajo) y cuentan con un periodo de experiencia de entre 2 meses y 4 años de permanencia dentro del grupo de formadores.
- II. El grupo de formadores compartió algunas de las características que consideran indispensables en su labor dentro de la comunidad:
 - a. Escucha
 - b. No juzgar
 - c. Apertura y aceptación
 - d. Disposición y disponibilidad
 - e. Actitud de servicio
 - f. Disciplina en el área personal
 - g. Ser ejemplo de vida, desde los cánones marcados por la religión que profesan.
 - h. Congruencia
 - i. Liderazgo
 - j. Empatía
 - k. Entrega
 - l. Proactividad
- III. Frente a estas características, el grupo coincide en percibirse aun en formación y están conscientes que deben de trabajar aun en desarrollar todas las habilidades descritas; reconocen que el apoyo dentro del grupo, la confianza, la motivación que representa el saberse al frente de los adolescentes y el mismo acompañamiento que ellos reciben han influido fuertemente en el desarrollo actual de estas mismas; agregando que la disposición dentro del grupo, lo que reciben de parte de los adolescentes, el amor que existe en el movimiento, el agradecimiento, la humildad, la experiencia religiosa, el venir de procesos similares y el deseo de

trascendencia actúan como impulsores para continuar en su proceso de desarrollo.

- IV. De igual manera, se genera un ejercicio de autoevaluación, del que se desprenden algunas reflexiones en torno a los obstáculos a los que se enfrentan en su práctica como formadores:
 - m. Falta de experiencia, entendimiento o conocimiento del contexto del que provienen los adolescentes.
 - n. La diferencia de edades y lo que representa la brecha generacional entre los adolescentes y los formadores.
 - o. Las experiencias que sobrepasan sus capacidades, los abruma y ocasiona que se opaquen sus capacidades.
 - p. Las diferencias filosóficas y estratégicas dentro del grupo de formadores.
- V. Frente a estos obstáculos; reconocen la necesidad de desarrollar y continuar en su proceso de crecimiento desde el mejoramiento o trabajo en sus áreas de oportunidad desde el desarrollo de la asertividad, la humildad, la calidad de servicio y la concientización de la esencia del grupo.

1.6 Justificación

Ante este panorama, se preguntó a los integrantes del equipo de formadores para sondear el conocimiento que tienen del término “inteligencia emocional” siendo 18 de los 21 formadores y 2 asesores los que aportaron conocimiento respecto al término. Y en general se coincidió en que consideran que sería de gran utilidad en su proceso de formación dentro de la comunidad obtener un espacio para el desarrollo de dicha inteligencia.

Lo anterior considerando que esto les ayudaría a mejorar su autoconocimiento, manejo del estrés personal, en el control de sus impulsos, mejoramiento en el trato con los demás, desarrollo de canales de comunicación adecuados, canalizar lo negativo, desarrollo de asertividad, mejor toma de decisiones y lograr los objetivos propios de las actividades internas de una mejor manera. Esperando contar con mejores estrategias para el manejo de las situaciones emergentes y de riesgo a las que se pueden enfrentar los adolescentes durante su estadía en el grupo.

Teniendo en cuenta que es una necesidad identificada y que diversos teóricos aportan información en torno a la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta para el adecuado establecimiento de relaciones y el aprovechamiento de sus interacciones, es que se consideró adecuado y pertinente el desarrollo de intervención desde este tema para su implementación dentro del grupo.

ESTADO DE LA CUESTION

Bisquerra (2012) afirma que los mayores indicadores de una necesidad social real en torno a la educación emocional son:

1. Los índices actuales de violencia.
2. Las evidencias que señalan que el desarrollo cognitivo no contribuye al experienciación de la felicidad por sí solo.
3. Las evidencias que afirman que el comportamiento esta mayormente determinado por factores emocionales.
4. El creciente interés en el desarrollo del bienestar.
5. La constante búsqueda de las habilidades de afrontamiento para problemas como el estrés y la depresión.
6. El aumento en los índices de venta de libros de autoayuda.

Siendo complementario a lo anterior la aseveración de que “las investigaciones sobre IE han mostrado [...] que las personas más inteligentes emocionalmente presentan mejor salud física y psicológica” (Ruiz, D; Cabello, R; Salguero, J; Palomera, R; Extremera, N; Fernández, P., 2013). Motivo por el cual, diera la impresión que “todo aquello que nos conmueve psicológicamente, parece estar de moda” (Zaccagnini. 2004:13)

Así pues, como parte del proceso de construcción del presente trabajo de obtención de grado; se revisaron una serie de aportaciones científicas que son clasificadas a partir de sus objetivos y metodologías como artículos de investigación, reportes de intervención y; los cuales sirvieron como un marco referencial de primera instancia en la determinación de los conceptos que serán abordador a mayor profundidad dentro del marco teórico del presente documento.

Por ello, a continuación, se presentan algunos de los documentos revisados.

2.1 Proyectos de intervención

En 2015, Peribañez hace la presentación de una propuesta de trabajo en el ámbito educativo denominado *Educación 3.0 para la formación profesional*, en el que se plantean nuevas dinámicas en el ámbito educativo. Dicha presentación tuvo la finalidad de identificar las competencias necesarias para asegurar el éxito profesional como un medio para sustentar el desarrollo del mismo modelo de trabajo, a partir de la impartición de un taller en el que se abordaron los diferentes aspectos de las competencias actuales para el aseguramiento del mismo.

En dicho documento, la autora afirma que tanto adolescentes como adultos en formación profesional que cuentan con la presencia de comportamientos desadaptativos presentan cierto grado de “*analfabetismo emocional*”, entendido como una incapacidad para el adecuado reconocimiento y direccionamiento de las emociones propias; por lo que considera que la IE y las CE son algunas de las capacidades necesarias a ser desarrolladas en las personas como una herramienta de prevención de factores de riesgo, el mejoramiento de las relaciones interpersonales y el desarrollo del bienestar subjetivo.

De dicho reporte de intervención se generó la elaboración de materiales virtuales para los centros colaboradores quienes mantuvieron una participación activa, cuestionarios para la evaluación previa y posterior a la intervención, y un proceso de seguimiento individual para los participantes del mismo.

La autora comparte que de esta investigación se genera la afirmación de que, a mayor nivel de desarrollo educativo, el individuo presenta un mayor grado de inteligencia interpersonal que intrapersonal lo que implica un menor grado de contacto con los contenidos propios y los significados del individuo; lo que deja en descubierto la necesidad de generar espacios de desarrollo personal haciendo hincapié en el desarrollo de la inteligencia emocional, que influye determinadamente en la adquisición de las competencias transversales.

En 2006, Giménez, Laorden y Pérez presentaron un documento en el que describían un curso de verano que diseñaron con la intención de atender las necesidades identificadas en los estudiantes y profesionales de la educación pertenecientes a la universidad de Alcalá en torno al abordaje de situaciones de índole emocional. Dicho curso tuvo como objetivo el que el participante tomara conciencia de los propios sentimientos y su importancia, adquirir nociones sobre el desarrollo evolutivo de las emociones y conocer las diferentes herramientas de intervención emocional.

Dicho trabajo está sustentado en las teorías de las emociones y la psicología positiva; y aborda conceptos como los de educación emocional, inteligencias múltiples y el desarrollo emocional.

Una vez finalizado el curso se concluyó que el curso fue de utilidad para los participantes, quienes se expresaron satisfechos del mismo; la importancia que tiene la toma de conciencia de las propias emociones y de los demás; la influencia que tuvo el curso en el fortalecimiento del conocimiento propio y la autorreflexión; y se determinó que los contenidos fueron de utilidad.

Finalmente, los autores concluyen que:

Cada vez somos más conscientes de que el conocimiento a los procedimientos son importantes, pero que hay un lugar destacable y “educables” para las emociones. Las emociones están provocadas por acontecimientos que suponen un significado especial para la persona. El suceso en sí mismo no produce emoción, es la persona quien lo siente según el significado que le da en cada situación concreta. La escucha, la empatía y la acogida se convierten en estrategias fundamentales para abordar las emociones. Debemos escuchar más a quienes nos rodean para poder entender mejor sus sentimientos y emociones u puesto que sentimos constantemente deberemos preocuparnos por enseñar a sentir en positivo. (Giménez et al, 2006:220)

Uno de los trabajos abordados para la construcción del presente documento que tendrá una mayor influencia en el mismo y para el diseño de las sesiones del proyecto de intervención es el presentado por Ruiz *et al* (2013) en su *guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*, en el que profundizan en su diseño de un programa de educación emocional para adolescentes que tiene como

objetivo favorecer el desarrollo de las habilidades propias a la inteligencia emocional.

Para dicho programa se tomó como base los componentes de la IE abordador por Salovey y Mayer y las habilidades correspondientes a dichos componentes: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación de las emociones. Apropiándose de la necesidad de ayudar a los adolescentes mediante la educación y el proceso de conocimiento de las propias emociones.

Afirmando, a manera de reflexión, que “los resultados empíricos de la aplicación de este programa han mostrado efectos positivos en la salud mental de los adolescentes, al disminuir el efecto negativo y varios síntomas clínicos” (Ruiz *et al*, 2013:13).

Así mismo, se presentó un proyecto que combina la aplicación de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional a estudiantes de educación infantil; inicialmente aplicado a los educadores de un centro específico que más adelante duplicarían los conocimientos obtenidos en el mismo en su práctica profesional.

La intención principal de dicho programa fue favorecer en el niño el proceso de aprendizaje y disfrute del mismo a partir del desarrollo de la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, la autorregulación, la relación, su capacidad para comunicar y cooperar.

En dicho documento, Albendea *et al* (en Soler *et al*, 2015) explican que el objetivo general del programa es el de introducir la IE en el instituto educativo en que se aplicó mediante la aplicación directa en el aula con los alumnos; basándose en la necesidad identificada frente a la carencia que existe del tiempo dedicado al desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Compartiendo, finalmente que:

La Inteligencia emocional comprende un conjunto de aprendizajes básicos para desenvolverse con éxito en la vida cotidiana, para desarrollar el bienestar personal, ser más eficaz en las relaciones y alcanzar metas. Por ello, comprendemos que la IE es un medio

para conseguir ser más felices, y queremos defender y apostar por incluir el aprendizaje de estas habilidades para la vida como contenido curricular. (Albendea *et al*, 2015. Pp. 185.)

Por su parte, uno de los reportes de intervención que influyeron y direccionaron inicialmente este proyecto de intervención fue el presentado por Berastegi, Lopez y Iriarte en 2016, *diseño y aplicación de un programa de educación socioemocional para los entrenadores y técnicos deportivos de los equipos de futbol formación de la real sociedad de futbol, S.A.D.* en el que se expone la experiencia formativa llevada a cabo con el personal base del Club Real Sociedad de Futbol con la presentación de los siguientes objetivos:

1. Contextualizar la importancia de la inteligencia emocional.
2. Contribuir al desarrollo personal.
3. Mejorar la capacitación de los miembros del club.
4. Dotar de las herramientas necesarias para desarrollar las competencias socioemocionales.
5. Transformar las áreas formativas del club en un espacio deportivo emocionalmente inteligente.

Para lo anterior; se realizó un análisis del contexto socio deportivo del club, un diagnóstico de necesidades emocionales de los equipos, se establecieron los parámetros y factores de rendimiento a trabajar y se diseñó el programa. Mismo que dividio su contenido temático de la siguiente manera:

A. Sensibilización y formación básica en IE.

1. La importancia de la Inteligencia Emocional en el ámbito deportivo.
2. El cerebro y las emociones.
3. Las emociones.
4. Inteligencia emocional.
5. Educación emocional adaptada a la práctica deportiva.
6. Competencias emocionales.

B. Inicio al desarrollo de competencias emocionales en el deporte.

1. Concepto y visión panorámica de la inteligencia emocional.
2. Las competencias emocionales.

3. Primera competencia: Conciencia emocional.
4. Segunda competencia: Regulación emocional.
5. Tercera competencia: Autonomía emocional.
6. Cuarta competencia: Competencia social.
7. Quinta competencia: Habilidades de vida y bienestar.

Los resultados generados a partir de dicha intervención se resumen de la siguiente manera:

1. Se reflejó la necesidad de desarrollar las competencias emocionales de los jugadores y jugadoras del club.
2. Los participantes del programa percibieron una mejora en sus competencias emocionales.
3. Se advirtió un aumento de la conciencia sobre la influencia del entrenador en el desarrollo emocional de los jugadores.

2.2 Tesis de grado y artículos de divulgación

Es necesario tener en cuenta que el abordaje en torno a la inteligencia emocional como una necesidad latente a ser desarrollada en el ser humano ha sido objeto de estudio de diversos investigadores que, en general buscan validar el papel de ésta en el desarrollo integral de la persona o como vía de mejora en el desempeño general del individuo frente a diversas áreas de su vida. Tal es el caso de Fernández (2010) quien afirma que “una elevada inteligencia emocional es un importante predictor de la adaptación en el entorno educativo”; estando, igualmente, correlacionada a la adaptación psicosocial.

Abonando a este rubro Cejudo (2015), en su tesis doctoral, afirma que “la educación emocional debe formar parte del [...] desarrollo integral de la personalidad” teniendo un enfoque educativo y dirigido a alumnos en nivel secundaria con el objetivo de “facilitar herramientas que contribuyan al desarrollo integral” en ellos.

Por otro lado, con la intención de conocer si la inteligencia emocional se correlacionaba de manera positiva con “otras variables de ajuste psicológico que

influyen en el desarrollo personal”, Enríquez (2011) desarrolla su tesis con el objetivo de generar un programa de regulación emocional basado en la consciencia plena.

Así mismo, existen artículos que, como el de Fernández y Extremera (2009), analizan “el vínculo potencial de las habilidades emocionales sobre el bienestar individual y la felicidad subjetiva” como un medio para que el adolescente guie sus pensamientos y reflexione en torno a sus emociones; o como el desarrollado por Domínguez, P. (2004) en el que resalta la importancia de la generación de programas de intervención en inteligencia emocional “por la importancia de una formación integral” facilitando al lector un listado de programas de educación emocional existentes y una serie de objetivos a ser tomados en cuenta durante la planeación de las intervenciones.

Desde otra perspectiva podemos encontrar, también, algunas referencias a la regulación emocional; tal es el caso de un grupo de investigadores pertenecientes a la Universidad de las Palmas de Gran Canaria que generan una reflexión en torno a la autorregulación emocional y su relación con el éxito; con el objetivo de “obtener un modelo teórico, que sirva de guía de intervención en diversos ámbitos de aplicación” (Lujan et al. 2011) partiendo, entre otros, del campo de la inteligencia emocional.

OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo de obtención de grado es el de determinar la funcionabilidad de un proyecto de intervención mediante el análisis de los componentes verbales de sus participantes desde la herramienta desarrollada por Maldavsky, la grilla de erogeneidades y actos del habla.

3.2 Objetivos específicos

Con la intención de favorecer el cumplimiento del objetivo general, se establecieron una serie de propósitos específicos; mismos que facilitaron la orientación de las acciones realizadas a lo largo de la construcción de este documento:

1. Generar e implementar un taller de educación emocional para formadores de adolescentes.
2. Recuperar las experiencias mediante auto-reportes de dicho taller para su análisis.
3. Generar una base de datos con los componentes verbales de los participantes del taller con su respectiva clasificación desde la grilla de erogeneidades y actos del habla de Maldavsky.
4. Analizar los datos obtenidos con miras de determinar la influencia de contenido abordado en el taller sobre la experiencia del participante.
5. Establecer las conclusiones pertinentes al análisis generado.

MARCO TEORICO

Para la construcción de este proyecto se analizaron una serie de términos considerados como ejes centrales para el contenido temático que será abordado en las sesiones de trabajo para la intervención; a continuación, se presentaran los conceptos principales a ser desarrollados en este documento y las teorías en las que se profundizo para el mismo propósito.

4.1 Inteligencia emocional

En lo que compete a la inteligencia emocional y el estudio general de las emociones; uno de los autores que serán tomados para adquirir la teoría para la realización de mi proyecto de intervención fue el Dr. Rafael Bisquerra Alzina (2012) quien, en su obra *orientación, tutoría y educación emocional* presenta un análisis detallado de la inteligencia emocional; afirmando que esta se desprende de la conjunción de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que son abordadas en la teoría de las inteligencias múltiples que Gardner presentó en el año 1993.

Bisquerra continúa narrando que no fue sino hasta 1995 que el termino de *inteligencia emocional* obtiene fuerza de difusión gracias a Goleman y la publicación de su obra con el nombre del mismo término; aun cuando este reconoce la influencia que tuvo el trabajo presentado por Salovey y Mayer en 1990.

Así pues, Bisquerra condensa las aportaciones de Salovey y Mayer, Goleman y algunos otros autores que se han desarrollado en torno al tema generando, más allá que el significado del término *inteligencia emocional*, un listado de características que ayudan a entender con mayor profundidad el mismo. Por lo que podemos decir que la IE está compuesta por:

1. El conocimiento de las propias emociones; a través de la toma de consciencia y reconocimiento de los sentimientos de una manera fluida y en el momento en que estos se presentan en nuestra experiencia.
2. La regulación de las emociones; mediante el adecuado manejo y expresión de las propias emociones.

3. La automotivación; a partir del aprovechamiento de las emociones para el impulso de acciones encaminadas al logro de objetivos.
4. El reconocimiento de las emociones de los demás; que implica el conocimiento de lo propio para el establecimiento de la empatía con aquellos con quienes interactuamos.
5. El establecimiento de relaciones; partiendo del entendido de que dicha acción exige del adecuado manejo de las emociones como indicativo de un buen nivel de eficacia interpersonal.

Por su parte, Zaccagnini (2004) define a las emociones como información representativa de nuestro estado mental actual; y frente a este precepto, aborda el concepto de IE como a la “posibilidad de desarrollar las habilidades o destrezas necesarias para manejar y modificar la *información emocional* de manera positiva” (2004:92)

Comparte en su obra, igualmente, una serie de actividades que deberíamos ser capaces de realizar contando con un buen nivel de IE en base al modelo presentado por Mayer en 2001. En la que se incluyen la capacidad de:

- a) Percibir de manera adecuada los propios estados emocionales, recibéndolos como tales y expresándolos apropiadamente.
- b) Comprender correctamente el origen de dichos estados emocionales.
- c) Regular los estados emocionales experimentados; aprovechando los aspectos positivos de los mismos e imposibilitando la influencia de sus aspectos negativos.
- d) Contar con la capacidad de hacer lo anterior con los estados emocionales experimentados por aquellos que nos rodean.

Vallés y Vallés (Soler *et al*, 2015:407) afirman que son estos comportamientos la espina dorsal de las interacciones sociales y su buen empleo o puesta en acción fundamentales para el mantenimiento de las relaciones interpersonales; dotando a quien se desarrolla en esta área adecuadamente una serie de características que aseguran el equilibrio social. Asegurando que aquellas personas con una alta IE tienden a ser:

1. Socialmente equilibrados.
2. Extrovertidos.
3. Felices.
4. Desarrollan pensamientos positivos sobre su entorno.
5. Se preocupa por la gente y las cosas.
6. Asumen su responsabilidad.
7. Comprensivos.
8. Se sienten satisfechas consigo mismas.

4.2 Educación emocional

La educación emocional (EE) es “la aplicación práctica que se deriva de la inteligencia emocional” (Bisquerra, 2012) y parte del entendido de que su intención es el fomentar la profundización en el autoconocimiento desde la comprensión de las propias emociones, con miras de conseguir:

1. Desarrollar la comprensión empática a través del reconocimiento de las emociones de aquellos con quienes convivimos.
2. El aprovechamiento de la autorregulación emocional para el mejoramiento de las relaciones intra e interpersonales.
3. La facilitación de la convivencia por medio del desarrollo de competencias socio-emocionales.
4. Desarrollar la capacidad de generar y aprovechar las emociones de una manera consciente e intencionada.
5. Contribuir, con todo lo anterior, al bienestar personal.

Todo esto a partir de la impartición de conocimientos en torno a las emociones. Así pues, lo que dará lugar a la EE será el desarrollo de las CE y es concebida como un proceso “que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona. [...] Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012:90)

Así pues, Bisquerra (2012) afirma que la EE tiene como objetivo central el optimizar el desarrollo de la personalidad integral a lo largo de toda la vida del

individuo e implica la adquisición de diversas habilidades que aseguren la prevención de conductas de riesgo.

En lo referente al mundo de la experiencia emocional, la EE pretende mejorar el conocimiento de las propias emociones; su identificación, regulación, generación de emociones positivas y regulación de las negativas. Esto a partir del desarrollo de la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la motivación, las habilidades socio-emocionales y fluidez emocional’.

Así pues, partiendo del entendido de que la EE buscará fortalecer nuestro conocimiento emocional y favorecer en el desarrollo de las CE; Casassus (2006) analiza en su obra las características necesarias para que pueda darse un espacio de EE en el que el facilitador deberá cubrir con una serie de actitudes que favorecerán en la puesta en acción de alguna de las herramientas propias de la EE. Dichas actitudes son:

1. Observar el presente.
2. Enfocarse en las personas a su alrededor y mantener la conexión con ellas.
3. Poner la atención más que en las estructuras, en las interacciones.
4. Ser consciente de que todo está interconectado y ningún evento es aislado.
5. Tener presente que las emociones son energía vital, y por ese motivo se deberá estar atento a la propia vivencia emocional.
6. Comunicación empática.
7. Responsabilizarse de lo que ocurre.

4.3 Competencias emocionales

Sosteniendo que “las competencias emocionales se pueden aprender” (Goleman en Bisquerra, 2012:85) y teniendo en cuenta que, como lo menciona Bisquerra, una competencia está conformada por una serie concreta de conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes que se consideran vitales para la realización de determinadas actividades; entendiendo que se consideran adecuadas aquellas capacidades que permitan ejecutar acciones con un cierto nivel de calidad y eficiencia.

De este modo, se sostiene que el término de *competencia emocional* (CE) se desprende del constructo de IE y hace referencia al conjunto de competencias necesarias para “comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2012:87) a partir del desarrollo de una serie de habilidades que se categorizan desde parte de la teoría de Goleman. Contando con dos categorías principales y sus respectivas competencias:

- a) Las relacionadas a la inteligencia intrapersonal, que están determinadas por la capacidad de autorreflexión.
 - 1. Identificar las propias emociones.
 - 2. Regular las emociones de forma apropiada.
- b) Las relacionadas a la inteligencia interpersonal y que implican el ser capaces de reconocer los pensamientos y sentimientos ajenos.
 - 1. Habilidades sociales.
 - 2. Empatía.
 - 3. Captar la comunicación no verbal.

No obstante, de haber presentado de manera general una clasificación preliminar de las CE; Bisquerra genera un modelo preciso de la estructuración de las mismas de una manera más detallada y profunda. Y que corresponde a la siguiente clasificación.

- I. Conciencia emocional.
 - a. Ser consciente de las propias emociones.
 - b. Nombrar las propias emociones.
 - c. Comprender de las emociones de los demás.
- II. Regulación emocional.
 - a. Ser consciente de la relación que existe entre nuestras emociones, pensamientos y comportamientos.
 - b. Expresar las emociones.
 - c. Capacidad para regular las propias emociones.
 - d. Habilidades de afrontamiento.
 - e. Auto-generación de emociones positivas.

- III. Autonomía emocional.
 - a. Autoestima.
 - b. Automotivación.
 - c. Actitud positiva.
 - d. Responsabilidad.
 - e. Análisis crítico de normas sociales.
 - f. Búsqueda de ayuda y recursos.
 - g. Auto-eficacia emocional.
- IV. Competencia social.
 - a. Dominación de las habilidades sociales básicas.
 - b. Respeto por el otro.
 - c. Comunicación receptiva.
 - d. Comunicación expresiva.
 - e. Capacidad para compartir las propias emociones.
 - f. Proactividad social y cooperativa.
 - g. Asertividad.
- V. Habilidades de vida y bienestar.
 - a. Identificación de problemas.
 - b. Fijas objetivos adaptativos.
 - c. Solucionar conflictos.
 - d. Negociar.
 - e. Bienestar emocional.
 - f. Fluidez.

A esta clasificación, se une la presentada en la obra de Ruiz *et al* (2013) en la que presentan una clasificación similar a la presentada por Bisquerra, pero basada en el modelo de IE presentado por Salovey y Mayer en 1997 en el que se reconocen 4 componentes principales; que vienen a ser presentados de una manera muy similar a las CE de Bisquerra. Estas son:

- a) Percepción y expresión emocional.

Este componente hace alusión a la capacidad de identificar tanto nuestras emociones como las de los demás haciendo uso de la observación e interpretación de los diferentes correlatos propios del individuo y la experiencia; así como la capacidad de expresar estas mismas de una manera adecuada.

b) Facilitación emocional.

Esta se refiere a la habilidad para la generación, empleo y aprovechamiento de las emociones con el objetivo de favorecer otros procesos cognitivos del sujeto.

c) Comprensión emocional.

Esta es la capacidad para clasificar y nombrar emociones; así como la comprensión de aquellas que son consideradas como complejas, tanto por su experienciación como expresión.

d) Regulación de las emociones.

Esta tiene que ver con la capacidad de aceptar la vivencia de los propios estados de ánimo, siendo conscientes de la utilidad y valor informativo de los mismos; atendiendo a la información real que de dicha experiencia se obtiene y siendo capaces de controlarlas igualmente.

Otra de las interpretaciones que se realizan sobre el modelo de CE de Salovey y Mayer es el presentado por Vallés y Vallés quienes la presentan de la siguiente manera:

a) Reconocer las propias emociones.

Esto bajo el entendido que para ser capaces de manejar nuestras emociones deberemos primero tener un conocimiento real y profundo de ellas.

b) Saber manejar las propias emociones.

Implicará la habilidad de conducir, manejar y afrontar nuestras emociones de manera apropiada.

c) Utilizar el potencial existente.

Bajo el entendido de que cualidades como la perseverancia, el gozo por el aprendizaje, la autoconfianza y la resiliencia; tienen una fuerte influencia en el desarrollo vital del individuo.

d) Saber ponerse en lugar de los demás.

Que incluye la capacidad de aceptar, en el otro, las emociones, escuchar con atención y comprender aquella información que no ha sido expresada verbalmente.

e) Crear relaciones sociales.

Entendiendo que el trato satisfactorio con los demás dependerá de la capacidad de establecer relaciones interpersonales sanas y empatizar con quienes nos involucramos.

Dicho modelo es similar al presentado por Elias, Tobias y Friedlander en 1999 que consideran que los principales componentes de la inteligencia emocional son:

1. Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
2. Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
3. Hacer frente a los impulsos emocionales.
4. Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos.
5. Utilizar habilidades sociales.

Con la intención de profundizar aún más en la categorización de las competencias emocionales y enriquecer los contenidos bajos los cuales se pueda basar el proyecto de intervención, se ahondará también en las CE presentadas por Cassasus (2006) quienes las describe como un conjunto de cualidades, resultado de la transformación generada a partir de la puesta en acción de las diferentes herramientas propias a la EE.

A continuación, se presentan las CE necesarias, según Cassasus, para “conocer y actuar en el mundo emocional” (2006:118):

A. La capacidad de estar abierto al mundo emocional.

Que implica el saber atribuir importancia a lo emotivo, reconocer al otro como real, ser sensible ante los sentimientos propios o ajenos, valorar el bienestar

emocional, compartir experiencias emocionales con los demás y estar abiertos a dar y recibir afecto.

B. La capacidad de estar atento.

Lo que implicara desarrollar la capacidad de escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones.

C. La capacidad de vincular emoción con pensamiento.

D. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional.

Esta incluye la capacidad de reconocer bajo qué circunstancias disparan ciertas emociones, los pensamientos relacionados a esos cambios en el estado anímico y el fondo de esta experiencia como tal.

E. La capacidad de regular las emociones.

Requiere la existencia de una toma de conciencia, reconocimiento y domesticación de las emociones.

F. La capacidad de modular las emociones.

Esta nos requiere el estar en contacto con el otro y con la propia experiencia, asumir la responsabilidad de nuestro uso de las propias emociones, permitir la expresión corporal, ser capaces de nombrar y expresar verbalmente nuestro sentir de manera verbal o por otras vías.

G. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro.

4.4 Emoción

Algunos de los primeros teóricos en abordar el estudio de las emociones son Maslow y Rogers quienes adoptan un modelo terapéutico cercano al cliente y en lo que respecta a su *aquí y ahora*; Bisquerra (2012) afirma que este enfoque se basa en el postulado de que “cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo mismo, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente” y que el bloqueo de esta experiencia deriva en la generación de *comportamientos desviados*.

Podemos afirmar que “las emociones son la esencia de la vida, [...] son reacciones del organismo que producen experiencias personales” (Bisquerra en

Soler *et al*, 2015:21) y que, como lo menciona en su obra Zaccagnini (2004), representan un “estado global, de carácter psicológico, que es fruto de un gran conglomerado de fenómenos psicológicos complejos e íntimamente relacionados entre sí”.

Zaccagnini continua con su descripción de las emociones especificando que su función es contribuir en el funcionamiento general de la mente en el proceso de recolección de información del medio ambiente en el que el individuo se desarrolla en tanto que esta representa una compleja “combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales” (2004:64) que influyen en el estado global de quien las experimenta. Por lo que, en resumen, las emociones representan un conocimiento que refleja la evaluación de nuestro estado global a nivel mental y la afectación que este tendrá sobre nuestro comportamiento.

Dicho de otra forma, las emociones son el resultado y expresión del procesamiento mental que incluye la lectura del ambiente en el que nos encontramos, la situación que estamos viviendo y la manera en que esto influye en nuestro estado global. Ofreciéndonos así información valiosa sobre nuestros propios estados mentales frente a determinadas situaciones y cuya función primordial, como lo describe Bisquerra (2000), es motivar la conducta, favorecer en la adaptabilidad del sujeto e informarlo de los cambios percibidos (ya sea consciente o inconscientemente) en el entorno.

En cuanto a lo que hacía su función frente al establecimiento de relaciones interpersonales, Bisquerra continúa compartiendo que las emociones juegan un papel importante en la cuestión social debido a que estas son utilizadas para comunicar a los demás nuestro estado actual y que seamos capaces, incluso, de influir en el comportamiento de aquellos con quienes interactuamos.

Todo lo anterior mediante una serie de estrategias de las que podemos sacar provecho al momento de confrontar las situaciones emocionales en las que nos vemos inmersos; de esto se desprende una lista de respuestas emocionales que

fueron presentadas por Lazarus en 1991 y retomadas por Bisquerra en su obra *educación emocional y bienestar*.

- a) Confrontación.
- b) Distanciamiento.
- c) Auto-control.
- d) Buscar apoyo social:
- e) Aceptar responsabilidad.
- f) Escape-evitación.
- g) Planificación de la solución de problemas.
- h) Re-evaluación positiva.

Así mismo, para profundizar en el entendimiento de las emociones Vallés y Vallés (-) presentan de manera simplificada el modelo de los componentes emocionales que Scherer presentó en 1993. En el cual se enumeran:

1. El procesamiento cognitivo de los estímulos.
2. Procesos neurofisiológicos.
3. Tendencias motivacionales y conductuales.
4. Expresión motora.
5. Estado afectivo subjetivo.

Y estas serán expresadas a través del componente expresivo por medio de “conductas motoras, gestos faciales o expresiones verbales” (Vallés y Vallés, -:43) induciendo así al individuo a realizar dichos actos o inhibirlos.

MARCO METODOLOGICO

5.1 Método

Esta investigación se fundamenta en el Algoritmo David Liberman (ADL) en su modalidad de análisis de “estructura frase”. Este método tiene dos fuentes de creación teoría donde una de ellas está basada en la lingüística y la filosofía del lenguaje, en su vertiente de actos del habla; contando como autores referentes a Austin, Sears y Echeverría (2003). Este último define al habla como la “acción que siempre establece un vínculo entre la palabra, por un lado, y el mundo, por el otro” y, siguiendo a Sears, propone los siguientes actos del habla:

a. Afirmaciones y declaraciones

Donde las afirmaciones serán entendidas como descripciones de la realidad como es percibida por el locutor y las declaraciones son aquellos actos lingüísticos que generan un cambio en la realidad alrededor de quien la pronuncia.

b. La declaración del “no”

Concebida como una de las declaraciones de mayor relevancia para quien lo emite, este implica la negación a aquello a lo que se confronta el sujeto y refleja su poder de autonomía.

c. La declaración de aceptación: el “sí”

Este implica la toma de un compromiso asumido frente a aquello que se está aceptando; poniendo en primer plano el valor y respeto a la palabra del sujeto mismo.

d. La declaración de ignorancia

Implica el reconocimiento de aquello que se ignora y representa la apertura del sujeto a la posibilidad de recibir un nuevo conocimiento en torno a lo recién declarado.

e. La declaración de gratitud

Medio por el cual somos capaces de dar el reconocimiento a aquellas personas que han cumplido satisfactoriamente algún compromiso con quien la pronuncia; y más aún, vía mediante la cual podemos construir nuestras relaciones.

f. La declaración de perdón

Declaración mediante la cual, el sujeto es capaz de reconocer el incumplimiento de algún compromiso adquirido o el daño a otro; quien, a su vez, puede tomar la responsabilidad y el poder de dicha acción mediante esta misma declaración.

g. La declaración de amor

Esta refleja un tipo de vínculo afectivo entre dos personas, reafirmando a través de esta la existencia de un sentimiento de quien lo emite a quien lo recibe.

La segunda fuente teórica de este método es la teoría psicoanalítica. De esta, el autor del método la fundamenta en la teoría de los deseos y las defensas; este método tiene dos acercamientos el descriptivo y el analítico. Dados los objetivos de este trabajo, tomaremos solo las grillas de análisis que propone el autor para discriminar los distintos tipos de actos del habla, ya que como el advierte, si bien el método de ADL está basado en la teoría psicoanalítica e inició en el estudio de entrevistas clínicas, el método puede ser utilizado para otro tipo de investigación como la social, así lo refiere el mismo autor (Maldavsky 2004:07).

Dados los objetivos de este trabajo se optó por el propuesto en el ADL, dada la riqueza descriptiva que usa el autor. Así pues, las frases analizadas en cada autorreporte se calificaron en la presente investigación siguiendo las categorías propuestas en las grillas (ver anexo 10.2).

A continuación, se explica el significado de cada una de las categorías utilizadas, respecto al elenco de frases posibles que engloba cada una:

a. LI - Libido intrasomática

En ella el sujeto presenta una tendencia a la alteración interna. Algunos ejemplos son: adulaciones, referencias a procesos corporales o catarsis.

b. O1 - Oral Primaria

En ella el sujeto presenta una tendencia a la extracción abstracta. Algunos ejemplos son: deducción abstracta, metalenguaje u oraciones en clave.

c. O2 - Sádico oral secundaria

En ella el sujeto presenta la tendencia a expresar sentimientos. Algunos ejemplos son: lamentos, reclamo de amor o referencia a estados afectivos.

d. A1 - Sádico anal primaria

En ella el sujeto presenta la tendencia a la venganza sobre el otro. Algunos ejemplos son: delaciones, provocaciones o tergiversaciones.

e. A2 - Sádico anal secundaria

En ella el sujeto presenta la tendencia a aferrar y dominar un objeto mediante el conocimiento. Algunos ejemplos son: citas de textos, información de hechos concretos o imperativos condicionales.

f. FU - Fálico uretral

En ella el sujeto presenta la tendencia a penetrar en el ideal de la valentía. Algunos ejemplos son: presagios, advertencias o frases de confianza/desconfianza.

g. FG - Fálico genital

En ella el sujeto presenta la tendencia a la totalización estética. Algunos ejemplos son: promesas, frases de agradecimiento o manifestación de un deseo.

5.2 Tipo de investigación

El presente proyecto es una investigación cualitativa basada en el análisis textual de corte exploratorio. En tanto que:

a. Investigación cualitativa

Partiendo del entendido de que será mediante esta que podremos ser capaces de analizar la realidad desde la manera particular en que la define la persona por su propia interacción con el mundo dado que “el investigador

tiene que ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia” (Stryker en Flick 2012:32)

b. Análisis textual

Entendiéndolo, en palabras de Flick (2012) como la codificación de las declaraciones y narrativas del sujeto en categorías, con miras de elaborar las correspondencias y diferencias desde la propia distribución de dichas codificaciones y categorías a través del grupo estudiado. Exigiéndonos, para ello, sumergirnos profundamente en el texto.

Lo que permitirá, una vez concluido el proceso, que el lector evalúe o desafíe el análisis descriptivo ofrecido.

c. Estudio exploratorio

Debido a que, como lo establece Muñoz (2011) referenciando a Teijlingen y Hundley, será por medio de este que podremos ser capaces de evidenciar cuestiones de orden metodológico, mostrar la viabilidad y coherencia de las herramientas utilizadas para la recolección de información utilizada en esta investigación.

Así pues, se tomó la decisión de utilizar esta configuración para el desarrollo de este documento debido a que la información obtenida surgía de la experiencia de los participantes de la intervención, y era precisamente en esa experiencia expresada que se encontraban los contenidos que podían arrojar datos de la funcionalidad que estaba teniendo o no la misma intervención en ellos.

5.3 Elaboración del proyecto de intervención

Para la elaboración del presente proyecto se diseñó un programa de intervención en el que se profundiza en los aspectos propios del modelo de inteligencia emocional presentado por Mayer y Salovey en el año de 1997; basándose así en los componentes expuestos en el trabajo de Ruiz et al (2013) a partir de la información recopilada del modelo ya especificado.

El objetivo general de la intervención fue el de favorecer un espacio de desarrollo personal, desde las condiciones básicas del proceso de acompañamiento de la terapia centrada en la persona, y de las habilidades de inteligencia emocional

dentro del modelo de Salovey y Mayer, para su aprovechamiento frente a su rol como formadores de adolescentes.

Así pues, el programa de intervención contó con 5 momentos; el primero dividido en dos espacios (uno al inicio y otro al final del programa) para la evaluación preliminar y posterior a la presentación del contenido temático del taller, los siguientes corresponderán a los 4 componentes del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey. Estos distribuidos en 4 sesiones donde las evaluaciones fueron realizadas en la primera y la cuarta.

Las sesiones de trabajo se asignaron de manera semanal y se diseñaron para tener una extensión de alrededor de 75 minutos cada una, estructurado de la siguiente manera:

1. Sesión 1.- Bienvenida y primera habilidad, Percepción y expresión emocional
2. Sesión 2.- Facilitación emocional
3. Sesión 3.- Comprensión de las emociones
4. Sesión 4.- La cuarta habilidad, regulación de las emociones, y el cierre

El desglose de cada una de las sesiones, así como la presentación del formato de diseño utilizado durante el desarrollo del programa de intervención se presenta al final de este documento en el apartado de anexo (10.1).

Cabe mencionar, finalmente, que al inicio de la intervención se hizo entrega de una carta de confidencialidad para la lectura y firma de conformidad de cada uno de los participantes al taller; esto con la intención de informar sobre la manera en que serían tratados sus datos y asegurar el cuidado de su integridad mediante la protección de sus datos personales. Asegurando así, un sentido de confianza que pudiese influir positivamente en su apertura a la experiencia misma dentro de las sesiones de trabajo; dicha carta queda adjunta a este documento en el apartado de anexos.

5.4 Desde el enfoque centrado en la persona

Uno de los puntos centrales de esta intervención fue la implementación de las herramientas adquiridas durante mi formación dentro de la maestría en desarrollo humano, en tanto que se cuidó generar espacios de acompañamiento con la finalidad de facilitar el contacto con las emociones y las experiencias que pudieran haber surgido de los elementos abordados en la sesión.

Se procuró construir estos espacios desde los conceptos básicos del enfoque centrado en la persona (ECP) y como un medio de sensibilización del individuo, estableciéndose estos momentos justo después de los abordajes teóricos de las habilidades emocionales y previos al ejercicio de llenado de los formatos de autorreporte.

Así pues, desde el entendido que es parte de las responsabilidades del facilitador el fungir como un agente de ayuda que, como lo menciona Madrid (2005) tomara en cuenta los procesos por el que pasa el individuo para en base a ello propiciar un ambiente adecuado; estableciendo este dentro de la intervención desde la empatía, aceptación positiva e incondicional y congruencia como condiciones básicas para el mismo.

En tanto que, para el establecimiento de estos espacios adecuados para el proceso establecido con el grupo se buscó trabajar desde los postulados por Rogers. Presentados de una manera condensada y desde diversos autores por Artiles *et al* (1994) de la siguiente forma:

a. Congruencia

Entendida como la capacidad de “ser uno mismo” dentro del proceso y definida como un “estado de acuerdo que existe entre la experiencia y su representación en la consciencia” (Kinget en Artiles *et al* 1994:40). Teniendo en cuenta que es parte importante en el establecimiento de las relaciones de ayuda como las define la corriente.

b. Aceptación positiva incondicional

Esta “reside en el hecho de que cuanto mayor sea la aceptación y el agrado que experimento hacia un individuo, más útil le resultará la relación que estoy creando” (Rogers en Artiles *et al* 1994:43) lo que influirá en el fortalecimiento de la misma relación de ayuda.

c. Comprensión empática

Esta implica el “percibir el cuadro de referencia interno de otras personas con exactitud y con los componentes emocionales y las significaciones que le son anexas” (Rogers y Kinget en Artiles *et al* 1994:47) lo que facilita la dirección que se le da a las intervenciones dentro de los espacios de acompañamiento.

5.5 Recolección de datos

Una vez implementado el taller, y para cada una de sus sesiones, se generó un proceso de recolección de datos mediante el manejo de un formato de hoja de autorreporte. Para lo cual, una vez finalizada la sesión de trabajo, se hacía entrega de dicho formato y se solicitaba al participante el llenado de la misma en base a 3 cuestiones principales:

a. ¿Cómo me sentí con la sesión?

Con la intención de, mediante ella, obtener una visión del estado del participante al final de la sesión y una retroalimentación clara; lo que al mismo tiempo fue utilizado como consideración para adecuaciones que pudieran ser pertinentes a implementar en las próximas sesiones.

b. ¿De qué me doy cuenta con lo abordado durante la sesión?

Esta, con miras de identificar si el participante contactó con sus propias experiencias y las respuestas emocionales de la misma; así como un medio de verificación de los objetivos específicos de la sesión en torno a la habilidad emocional abordada durante la misma frente a lo compartido por el sujeto.

c. ¿Qué me dejó lo recibido durante la sesión o que de ello puedo aplicar en mi rol como formador de adolescentes?

Mediante la cual se pretendía conseguir datos que reflejaran la implicación que tuvo lo abordado y/o contactado durante la sesión frente a la consciencia

en torno a su práctica como formadores de adolescentes; o en su defecto, el nivel de compromiso que pudiera haber obtenido en lo referente a su desarrollo personal.

Fue a partir de estas horas de autorreporte que se obtuvieron las versiones de sentido para las tablas de vaciado y clasificación desde la teoría de análisis de actos del habla; punto que será desarrollado más adelante.

5.6 Muestra

Una vez recabados los datos por medio de la herramienta del formato de autorreporte se procedió a generar una tabla de vaciado en el que se concentraron los datos obtenidos de cada uno de los participantes al taller para cada una de las sesiones; eligiendo, sólo la muestra para el análisis de este TOG, solo aquellos que presentaron los 4 reportes para el total de las sesiones. Esta decisión se tomó en miras de homogeneizar la muestra por el número de sesiones en las que participaron, como refiere Patton.

5.7 Procesamiento de los datos

Así pues, una vez identificados los sujetos con los que se trabajaría en el apartado de análisis de datos se procedió a generar las tablas de clasificación basados en la estructura frase en concordancia con la propuesta presentada por Maldavsky (2004).

Recordando que el objetivo principal de este trabajo es el de determinar la funcionabilidad de una intervención mediante la implementación de un taller de inteligencia emocional para formadores de adolescentes, a partir de la experiencia compartida por los mismos, y teniendo en cuenta que, como lo afirma Echeverría (2005) el lenguaje es la herramienta principal mediante la cual el ser humano describe su realidad por lo que su análisis objetivo nos puede aportar datos de relevancia la comprobación de la misma no solo desde un apartado descriptivo; sino más bien desde la interpretación generativa.

Ahora bien, hacer mención de esta interpretación generativa tiene que ver con la profundización en el análisis del lenguaje; puesto que no solo se centra en la

interpretación textual del reporte, sino en la profundización de la escena desplegada dentro del discurso del mismo sujeto en tanto que va dirigida al contenido implícito de este desde sus componentes verbales que son entendidos, desde la descripción compartida por Maldavsky (2004:102), como aquella “categorización de los actos de enunciado por lenguaje” basados en aquellas escenas desplegadas correspondientes a las secuencias narrativas del lenguaje mismo.

Es por ello que, para el análisis de dichos componentes, se utiliza la grilla desarrollada por Maldavsky que, por su propia finalidad, “fue diseñada para investigar las escenas desplegadas en el intercambio intersubjetivo a través de los actos de enunciación”; a continuación se presenta un fragmento de la grilla a ejemplo de esta.

LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG
banalidades e inconsistencia	deducción abstracta	lamento: “yo hubiera podido ser... pero” “si yo hubiera tenido.. hubiera sido... pero”	injurias, blasfemias e imprecaciones	sentencias, máximas y proverbios	refranes y dichos populares	elogio: qué lindo
Adulación	pensamiento metafísico y místico	queja y reproche	calumnia, detracción y difamación	rezos e invocaciones religiosas ritualizadas	presagios y premoniciones	Felicitaciones
referencias a estados de cosas (peso, volumen, cantidad,	negación que crea un contradictorio lógico ante la afirmación ajena	ruego e imploración	denuncias y acusaciones	citas de textos	dar o solicitar consejo	frase de agradecimiento

grosor, deterioro)						
-----------------------	--	--	--	--	--	--

Una vez que las fracciones de sentido de cada uno de los participantes seleccionados para el análisis fueron clasificadas con esta herramienta, la técnica presentada por el mismo Maldavsky, nos requirió la obtención de puntajes brutos y generación de percentiles para cada una de las categorías con el apoyo de la siguiente tabla de conversión, presentada en el mismo documento del autor:

Erogeneidades	Componentes verbales	Componentes paraverbales
LI	4.1	1
O1	3.6	4.2
O2	1.8	1.4
A1	2.2	1.9
A2	1	2.1
FU	2.2	2.3
FG	1.7	1.7

Una vez obtenidos estos percentiles, que facilitan el análisis en tanto a que otorgan una visión cuantitativa de los datos procesados, se procedió a interpretación libre de dichos datos. Y en base a estos mismo los apartados de discusión y conclusiones.

PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

Fue a partir de estos reportes que se obtuvieron los datos necesarios para desarrollar el procesamiento de los mismos, a través de la herramienta de análisis del discurso desde actos del habla; tomada de la teoría de David Maldavsky. Para ello fue necesario la generación de una base de datos con los fragmentos de sentido reportados por los participantes y la categorización de los mismos mediante la grilla presentada por el teórico ya mencionado, dichas tablas quedan adjuntas en el apartado de anexos (anexo 10.3).

Esta se realizará por cada sujeto, presentando para cada sesión una breve descripción de los datos más relevantes obtenidos en el procesamiento de datos, con algunos ejemplos de las categorías con mayor presencia en la tabla de análisis y se adjuntará la tabla de percentiles correspondiente; al finalizar la presentación del análisis de las 4 sesiones para cada sujeto, se hará un análisis general del proceso del mismo y al finalizar la presentación de los 3 sujetos una global con los datos generales (para cada una de estas se adjuntara la tabla correspondiente).

6.1 Análisis de resultados

Así pues, a continuación, se presentan los resultados e interpretaciones obtenidas a partir de lo anteriormente mencionado; así como el análisis descriptivo de las tablas generales por sujeto para las 4 sesiones del taller y uno general con la información total.

6.1.1 Sujeto 1

Sesión 1

Para la primera sesión, el sujeto presentó una mayor tendencia a los actos correspondientes a la categoría **A2**, especialmente a los enlaces causales en tanto que sus respuestas iban encaminadas a explicar su sentir expresado o la intención de lo que compartía con el grupo.

Ej. *“porque es dinámico la forma de explicarlo”* o *“porque es difícil”*.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	32.43%
O2	1	1.8	16.22%
A1	0	0	0%
A2	4	4	36.04%
FU	0	0	0%
FG	1	1.7	15.31%
Totales	7	11.1	100%

Tabla PS1S1

Sesión 2

En la segunda sesión existe un aumento del 5.66% para la categoría **A2**, con una mayor presencia de conjeturas o inferencias concretas y enlaces causales en tanto que en sus respuestas se reflejaba la reflexión de la influencia que había tenido lo abordado en la sesión sobre sí.

Adicional a lo anterior, hubo un aumento del 13.78% en la categoría **O2** correspondiente a estados afectivos, presentándose respuestas más centradas en la percepción o sentir de si frente a la sesión.

Ej. “pues verlo desde un ángulo distinto” “te cambia completamente la visión que tienes del problema” como un enlace causal a la inferencia concreta y “me sentí más liberada” como una referencia al estado afectivo.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	2	3.6	30%
A1	0	0	0%
A2	5	5	41.7%

FU	0	0	0%
FG	2	3.4	28.3%
Totales	9	12	100%

Tabla PS1S2

Sesión 3

Para la tercera sesión se tuvo una tendencia a la presencia de deducciones abstractas, pertenecientes a la categoría **O1** con un 49% y, aunque con menor porcentaje, **A2** con un 27.2% con la misma cantidad de actos correspondientes a conjeturas o inferencias concretas; presentándose, en comparación a las dos sesiones anteriores, más analítica y con mayor introspección frente a su experiencia.

Ej. *“una emoción tiene tantas facetas”*, como una deducción abstracta y *“puedo pararme y darme cuenta de qué y porque lo siento”* como una conjetura o inferencia concreta.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	2	7.2	49%
O2	1	1.8	12.2%
A1	0	0	0%
A2	4	4	27.2%
FU	0	0	0%
FG	1	1.7	11.6%
Totales	8	14.7	100%

Tabla PS1S3

Sesión 4

Finalmente, en la cuarta sesión se presenta nuevamente una tendencia a la categoría **A2** con un aumento del 30.2% en relación a la sesión anterior con la presencia de actos correspondientes a la imposición de obligación; en tanto que el

sujeto reafirma su compromiso personal y la toma de responsabilidad de su propio proceso personal.

Ej. “Tratar de trabajar en lo que puedo mejorar en mi grupo de dirigentes”, como una imposición de obligación.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	1	1.8	14.7%
A1	0	0	0%
A2	7	7	57.4%
FU	0	0	0%
FG	2	3.4	27.9%
Totales	10	12.2	100%

Tabla PS1S4

Visión global de las sesiones del sujeto 1

Pese a que no se presentó un reflejo significativo, para el sujeto, de la exploración de la experiencia afectiva (**O2**) dentro del proceso a través de las sesiones de trabajo; es posible determinar que existió un cambio en el foco de atención del mismo, de lo exterior como detonador de un sentir específico a lo interior como punto inicial de análisis de la experiencia (**A2**).

De igual manera es posible advertir el interés del sujeto a seguir trabajando en su propio desarrollo desde la toma de consciencia de la necesidad del fortalecimiento de la inteligencia emocional, reflejado la presencia de expresiones de imposición de obligación.

Categorías	Sesión 1 - calibrada	Sesión 2 - calibrada	Sesión 3 - calibrada	Sesión 4 - calibrada	Sesión 1 – porcentajes	Sesión 2 – porcentajes	Sesión 3 – porcentajes	Sesión 4 – porcentajes
LI	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
O1	3.6	0	7.2	0	22.4%	0%	49%	0%

O2	3.6	3.6	1.8	1.8		22.4%	30%	12.2%	14.7%
A1	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%
A2	5	5	4	7		31%	41.7%	27.2%	57.4%
FU	2.2	0	0	0		13.7%	0%	0%	0%
FG	1.7	3.4	1.7	3.4		10.5%	28.3%	11.6%	27.9%
Totales	16.1	12	14.7	12.2		100%	100%	100%	100%

Tabla CS1

6.1.2 Sujeto 2

Sesión 1

Para la primera sesión, el sujeto presentó una distribución similar entre las categorías **O1**, **O2** y **A2** con una ligera tendencia a esta última; presentando, en su discurso, los contenidos obtenidos, su sentir y sus expectativas frente a la sesión de trabajo.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	32.143%
O2	2	3.6	32.143%
A1	0	0	0%
A2	4	4	35.714%
FU	0	0	0%
FG	0	0	0%
Totales	7	11.2	100%

Tabla PS2S1

Sesión 2

En la segunda sesión existe un aumento considerable de la categoría **O2** de un 32.157% en relación a la anterior, con una predominancia en las expresiones de referencia a estados afectivos; presentando una tendencia al compartir lo referente a su experiencia afectiva durante las actividades realizadas.

Ej. “*puedo expresar mis emociones más claramente*” como una referencia a un estado afectivo.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	3	5.4	64.3%
A1	0	0	0%
A2	3	3	35.7%
FU	0	0	0%
FG	0	0	0%
Totales	6	8.4	100%

Tabla PS2S2

Sesión 3

Para la tercera sesión se presentó la tendencia a las expresiones en torno a la referencia a estados afectivos en la categoría **O2** con un 42.8% y conjeturas o inferencias concretas pertenecientes a la categoría **A2** con un 39.7% general; en tanto que mantuvo en su discurso la exploración de su experiencia afectiva, en adición a las auto explicaciones del impacto de lo anterior en si mismo.

Ej. “*Me sentí reconfortado*” como una referencia al estado afectivo y “*me facilita identificar mis emociones al respecto*” como una conjetura o inferencia concreta.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	3	5.4	42.8%
A1	0	0	0%
A2	5	5	39.7%

FU	1	2.2	17.5%
FG	0	0	0%
Totales	9	12.6	100%

Tabla PS2S3

Sesión 4

Finalmente, en la cuarta sesión se presentó nuevamente una predominancia en la categoría **O2** con un 38.5% con una tendencia al reconocimiento de cualidades y, a diferencia de las sesiones anteriores, la presencia de otras 4 categorías con una distribución mayor en las categorías **O1** con un 19.2% y **A2** con un 21.4%; con una exploración más profunda de lo experimentado en la sesión desde el autoreconocimiento y el impacto en su desarrollo personal.

Ej. “*Me ayudo a conocer mis fortalezas*” como un reconocimiento de cualidades.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	19.2%
O2	4	7.2	38.5%
A1	0	0	0%
A2	4	4	21.4%
FU	1	2.2	11.8%
FG	1	1.7	9.1%
Totales	11	18.7	100%

Tabla PS2S4

Visión global de las sesiones del sujeto 2

Pese a que en porcentajes pareciera no haber existido un aumento en la exploración afectiva (**O2**), revisando los puntajes calibrados se puede constatar el aumento paulatino de estas expresiones a lo largo de las sesiones del taller; lo que habla de un impacto positivo en el individuo, para esta área específica.

Así mismo, es posible apreciar un aumento de los totales calibrados, lo que nos habla de un aumento en la exploración de la experiencia mediante reportes con mayor contenido de versiones de sentido; de un total de 8.4 en la primera sesión a 18.7 en la última.

Categorías	Sesión 1 - calibrada	Sesión 2 - calibrada	Sesión 3 - calibrada	Sesión 4 - calibrada	Sesión 1 – porcentajes	Sesión 2 – porcentajes	Sesión 3 – porcentajes	Sesión 4 – porcentajes
LI	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
O1	3.6	0	0	3.6	32.143%	0%	0%	19.2%
O2	3.6	5.4	5.4	7.2	32.143%	64.3%	42.8%	38.5%
A1	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
A2	4	3	5	4	35.714%	35.7%	39.7%	21.4%
FU	0	0	2.2	2.2	0%	0%	17.5%	11.8%
FG	0	0	0	1.7	0%	0%	0%	9.1%
Totales	11.2	8.4	12.6	18.7	100%	100%	100%	100%

Tabla CS2

6.1.3 Sujeto 3

Sesión 1

Para la primera sesión, el sujeto presentó una mayor tendencia a los actos correspondientes a la categoría **A2**, especialmente a las generalizaciones y referencias a saberes concretos; en tanto que el sujeto presento una marcada inclinación a sintetizar los aspectos más relevantes de lo abordado durante la sesión de trabajo.

Ej. “Que solemos poner referencia” “para las emociones recordadas” como una generalización concreta a la referencia a saber concreto.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	31.6%

O2	1	1.8	15.8%
A1	0	0	0%
A2	6	6	52.6%
FU	0	0	0%
FG	0	0	0%
Totales	8	11.4	100%

Tabla PS3S1

Sesión 2

En la segunda sesión existe un aumento del 40.45% para la categoría **O2**, con una mayor presencia de referencia a estados afectivos; en tanto que en sus respuestas se reflejaba su sentir frente a la sesión y lo abordado en ella.

Ej. “pues verlo desde un ángulo distinto” “te cambia completamente la visión que tienes del problema” como un enlace causal a la inferencia concreta y “me sentí más liberada” como una referencia al estado afectivo.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	28.125%
O2	4	7.2	56.25%
A1	0	0	0%
A2	2	2	15.625%
FU	0	0	0%
FG	0	0	0%
Totales	7	12.8	100%

Tabla PS3S2

Sesión 3

En esta sesión se presenta una disminución del 17.55% en la categoría **O2** contando aun con la presencia de la exploración de la experiencia y el impacto de la sesión en el desarrollo del individuo; así como un aumento del 27.375% en la

categoría **A2** con una mayor tendencia a las expresiones de puntualizaciones o señalamientos en tanto que en algunos comentarios iban orientados a especificar en la aplicación de lo revisado en la sesión para su vida personal.

Ej. “*me sentí muy bien*” como referencia al estado afectivo y “*para mi trabajo o en la vida diaria*” como puntualización o señalamiento.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	2	3.6	38.7%
A1	0	0	0%
A2	4	4	43%
FU	0	0	0%
FG	1	1.7	18.3%
Totales	7	9.3	100%

Tabla PS3S3

Sesión 4

Para esta última sesión hubo, nuevamente, un aumento del 2.2% en la categoría **O2** con la tendencia a las expresiones de referencia a estados afectivos y una distribución en categorías más presentando un análisis de su participación dentro del taller y la influencia que tuvo este en sí misma.

Ej. “*me sentí tranquila*” como referencia a estados afectivos.

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcentaje
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	27.3%
O2	3	5.4	40.9%
A1	0	0	0%
A2	2	2	15.1%

FU	1	2.2	16.7%
FG	0	0	0%
Totales	7	13.2	100%

Tabla PS3S4

Visión global de las sesiones del sujeto 3

Para el sujeto 3 se presenta un aumento significativo de las expresiones referentes a la exploración afectiva (**O2**) de un 15.8% en la primera sesión a un 40.9% en la última; siendo posible detectar una prevalencia en la indagación de la experiencia afectiva y de autoafirmación.

Categorías	Sesión 1 - calibrada	Sesión 2 - calibrada	Sesión 3 - calibrada	Sesión 4 - calibrada	Sesión 1 – porcentajes	Sesión 2 – porcentajes	Sesión 3 – porcentajes	Sesión 4 – porcentajes
LI	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
O1	3.6	3.6	0	3.6	31.6%	28.125%	0%	27.3%
O2	1.8	7.2	3.6	5.4	15.8%	56.25%	38.7%	40.9%
A1	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
A2	6	2	4	2	52.6%	15.625%	43%	15.1%
FU	0	0	0	2.2	0%	0%	0%	16.7%
FG	0	0	1.7	0	0%	0%	18.3%	0%
Totales	11.4	12.8	9.3	13.2	100%	100%	100%	100%

Tabla CS3

6.1.4 Comparativa general

Revisando los resultados totales para cada una de las sesiones es posible distinguir las categorías con mayor prevalencia fueron las **A2** y **O2**; lo que puede ser entendido como un reflejo a la tendencia de, o bien profundizar en los aspectos cognitivos de la experiencia o los elementos afectivos de las propias vivencias generadas durante las sesiones.

Con el objetivo de ahondar en los resultados obtenidos a continuación se presenta un breve desglose de análisis por sesión, contrastando lo observado con los objetivos y actividades establecidas para cada una de ellas:

a) Sesión 1

El objetivo establecido para esta sesión fue el de fortalecer en el participante la habilidad de identificar y expresar oportunamente sus propias emociones y las de los demás.

En esta sesión se hizo un abordaje teórico en torno a la inteligencia emocional y las emociones básicas; en respuesta a esto se puede observar una alta incidencia de la categoría **A2** como un reflejo del análisis cognitivo que presentan los participantes dentro de la misma frente a la información recibida.

b) Sesión 2

El objetivo establecido para la segunda sesión fue el fortalecer los procesos del individuo mediante el desarrollo de la capacidad para aprovechar las propias emociones.

Para lo anterior, se hizo un ejercicio de autoanálisis a partir de la utilización de la rueda de la consciencia de Miller, S., Numbally, E., Wackman, D. (1976) con el objetivo de profundizar en la experiencia afectiva y los elementos que giran en torno a ella, así como la influencia de los estímulos externos en su sentir; en este sentido, fue posible confirmar el impacto de ello en la experiencia del participante al observar la categoría **O2** con un 48.8% de incidencia, siendo el pico porcentual más alto de las sesiones.

c) Sesión 3

El objetivo establecido para la tercera sesión fue el dotar al participante de un vocabulario emocional con mayor amplitud y fluidez; a partir del fortalecimiento de la comprensión de las emociones y el abordaje de las mismas.

En esta, se hizo un análisis proyectivo de una emoción elegida con la intención de brindar al participante un espacio de análisis de la misma, sus componentes, detonadores y abordajes; lo anterior desde una práctica plástica. Esto permitió a los sujetos entrar en contacto con la experiencia afectiva y, al mismo tiempo, propició una profundización en el conocimiento de la misma; lo que se puede apreciar en los porcentajes de las categorías **A2** y **O2** con un 35.5% y 29.5% respectivamente.

d) Sesión 4

El objetivo establecido para la cuarta sesión fue alentar a los participantes a estar abiertos a los estados emocionales que puedan llegar a experimentar en su práctica como formadores a partir del reforzamiento de la toma de consciencia de la utilidad de las emociones propias y ajenas desde su buen manejo.

Siendo en esta sesión la herramienta principal, el rescate de las memorias más relevantes de las sesiones anteriores y la facilitación de un espacio de apertura del sentir del mismo participante frente a sus compañeros, así como su labor como formadores; lo que propició dos momentos importantes en la sesión, uno en el que se permitían recibir lo que sus compañeros compartían de ellos y otro en el que expresaban su pensar/sentir frente a lo recibido. Lo anterior se aprecia en los porcentajes obtenidos en las categorías **A2** con un 29.5% y **O2** con un 32.6%.

Finalmente, y en cuanto a la temática central de este trabajo que va en torno a la inteligencia emocional, se observa un aumento en la incidencia de la categoría **O2** (relacionada con la experiencia afectiva) de un 23.2% en la primera sesión a un 32.6% para la cuarta. Lo que, inicialmente, confirmaría un aumento en la predisposición de los participantes para profundizar en el contacto y análisis de su experiencia afectiva durante el transcurso de la intervención.

Categorías	Sesión 1 - calibrada	Sesión 2 - calibrada	Sesión 3 - calibrada	Sesión 4 - calibrada	Sesión 1 – porcentajes	Sesión 2 – porcentajes	Sesión 3 – porcentajes	Sesión 4 – porcentajes
LI	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
O1	10.8	3.6	7.2	7.2	27.9%	10.8%	19.7%	16.3%
O2	9	16.2	10.8	14.4	23.2%	48.8%	29.5%	32.6%
A1	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
A2	15	10	13	13	38.7%	30.1%	35.5%	29.5%
FU	2.2	0	2.2	4.4	5.7%	0%	6%	10%
FG	1.7	3.4	3.4	5.1	4.4%	10.2%	9.3%	11.6%
Totales	38.7	33.2	36.6	44.1	100%	100%	100%	100%

Tabla GT

DISCUSION

El propósito general de la intervención fue el de favorecer un espacio de desarrollo personal mediante la puesta en práctica de un taller que fue diseñado con base en el fomento de habilidades de inteligencia emocional, desde las condiciones básicas del proceso de acompañamiento de la terapia centrada en la persona. Así pues, con la intención de obtener datos concretos sobre el efecto del taller en el participante, se analizaron los autorreportes de cada sesión de los mismos desde la teoría de los actos del habla en su modalidad de estructura frase cuyos resultados fueron presentados en el capítulo anterior.

Es así que, de frente a estos datos se proponen las siguientes reflexiones finales:

7.1 Dialogo entre autores

- I. Las categorías en las que se centra el análisis de cada una de las sesiones son, primeramente, la categoría **A2** en tanto a que esta hace referencia a hechos, situaciones, saberes, conjeturas o inferencias concretas, comparaciones, enlaces y puntualizaciones; debido a que estas se relacionan con el análisis de los componentes intelectuales o cognitivos de la experiencia, alrededor de los cuales se construye o se explica la vivencia afectiva. Ya que, como lo afirma Zaccagnini (2004), las emociones pueden ser entendidas como la información representativa de nuestro estado mental actual por lo que invariablemente será necesario el análisis del mismo para favorecer un entendimiento más profundo de la propia experiencia afectiva. Y en adición a esta, la segunda categoría central es la **O2** debido a que comprende el reconocimiento y aprobación afectiva, comprensión empática y referencia a estados afectivos; siendo así la que hace alusión a los momentos de contacto con los contenidos emocionales de la experiencia revisada. Y que, mientras se vuelve objeto de reflejo del estado mental, a su vez representa el elemento de análisis mediante el cual se irán ajustando los procesos mentales para el abordaje de determinadas situaciones; confirmando así la noción de que la función de las emociones es contribuir

en el funcionamiento general de la mente especialmente, como lo menciona Zaccagnini (2004) en los procesos de recolección de información externa para la adecuación de comportamientos.

Fue a través del análisis de estas categorías que se logró, de igual manera, confirmar la relación que existen entre ambos aspectos de la experiencia y la manera en que uno influye en el adecuado desarrollo del otro.

- II. En adición a ello y bajo el entendido de la relación que existe entre la experiencia intelectual y emocional; es posible resumir los anteriores puntos en la aseveración de Bisquerra (2012) quien afirma que las competencias propias de la inteligencia emocional están conformadas por una serie de conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes que van ligadas a la ejecución de determinadas acciones.

Por lo que puedo confirmar que, en este caso, el centrarse meramente en la experiencia afectiva no es un medio único de desarrollo de la inteligencia emocional, pues esta requerirá de un proceso cognitivo-conductual que acompañe a la vivencia afectiva; siendo un punto importante para el análisis, desarrollo, adaptación y generación de conductas, procesos y respuestas.

CONCLUSIONES

8.1 Conclusiones

En base a las actividades realizadas, los autores revisados y los resultados obtenidos a partir del proceso establecido me es posible generar las siguientes conclusiones:

1. Al finalizar el proceso puedo confirmar la importancia de generar este tipo de espacios de trabajo y el impacto inmediato que pueden llegar a tener en la manera en que la persona aborda o contacta con sus contenidos afectivos.

2. Mediante el diseño de la intervención se realizaron algunas adecuaciones para la mejor integración de elementos pertenecientes al desarrollo humano, como la adición de la rueda de la consciencia como herramienta de trabajo para la segunda sesión: y fue posible observar como esta facilito el contacto con los elementos afectivos de la experiencia.

3. Teniendo en cuenta que el presente proyecto es una propuesta generada en torno a lo referente a la inteligencia emocional y surge a partir del proceso de diagnóstico establecido con el grupo de trabajo, cualquier planteamiento de aplicación requerirá un proceso de ajuste para el grupo en cuestión con el que se pretenda trabajar.

4. La amplitud en el número de sesiones, más que en la duración de las mismas, podría llevar a resultados que puedan ofrecer más datos de interpretación y enriquecer al mismo tiempo la experiencia.

5. En adición a lo anterior, la implementación de una herramienta de medición de la inteligencia emocional, así como de sus componentes, aportaría información más relevante sobre el impacto de este tipo de intervención sobre la práctica de los formadores de adolescentes.

6. En retrospectiva considero que, más allá del formato de autorreporte, establecer espacios propios a los grupos de acompañamiento podría favorecer una mejor integración del conocimiento a la consciencia y facilitaría la apertura del

participante a la exploración de la experiencia afectiva; lo que podría aportar mayor información para su análisis.

8.2 Conclusión final

Mediante el proceso establecido para la generación del diagnóstico y la conformación de objetivos iniciales a través de los acercamientos y espacios de conversación con los posibles asistentes al taller, fue posible distinguir que para ellos resultaba relevante el contar con espacios de aprendizaje y adquisición de habilidades que pudieran favorecer en su práctica como formadores de adolescentes.

Esto, en tanto que por medio de la encuesta realizada a los participantes compartieron percibirse como un grupo en formación y con la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de las habilidades que consideran indispensables para su rol, como lo son la escucha, apertura, disposición, congruencia, empatía, entre otras. Identificando, a su vez, que las experiencias que sobrepasan sus capacidades, los abruman y ocasiona que se opaquen sus capacidades, es uno de los mayores obstáculos a los que se encuentran en su práctica y genera la conciencia de una necesidad de desarrollo.

Lo anterior, nos permite el poder confirmar algunos de los indicadores de necesidad en torno a la educación emocional, como el creciente interés en el desarrollo del bienestar y la constante búsqueda de las habilidades de afrontamiento para problemas como el estrés y la depresión, presentados por Bisquerra en 2012.

Por lo que, igualmente, es posible concluir que los constructos abordados durante el presente proyecto fueron pertinentes para el mismo en tanto que respondían a los datos obtenidos en el diagnóstico y al finalizar este, se logró identificar una afectación positiva de la intervención en el sujeto. Atendiendo, de igual manera, la conclusión compartida por Peribañez (en Soler *et al*, 2015) quien reafirma la existencia de una necesidad de espacios de desarrollo personal, sobre todo en torno a la inteligencia emocional ya que será mediante esta que se favorece en el individuo la adquisición de competencias necesarias para la prevención de

factores de riesgo, el mejoramiento de las relaciones interpersonales y el desarrollo del bienestar; lo que conforma parte de la primicia original que motivó la realización de este proyecto de intervención.

BIBLIOGRAFIA

- Artiles, F.; Martín, O.; Kappel, J.; Poliak, J.; Rebagliati, P.; Sanchez, A. (1994) *Psicología humanista. Aportes y orientaciones*. ed. Docencia. Buenos Aires, Argentina.
- Bisquerra, R. (200) *Educación emocional y bienestar*. Cisspraxis. Barcelona, España.
- Bisquerra, R. (2012) *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis, Barcelona, España.
- Casassus, J. (2006) *La educación del ser emocional*. Ediciones Castillo. Mexico, D.F.
- Carlier, M. & Martín, L. (2016) *La inteligencia emocional: las claves para desarrollar la inteligencia emocional*. [Lugar de publicación no identificado]: 50Minutos.es.
- Cejudo, J. (2015) *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "Dulcinea" de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional*. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Echeverría, R. (2003) *Ontología del lenguaje*. Comunicaciones Noreste Ltda. Chile.
- Enríquez, H. (2011) *Inteligencia emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la consciencia plena*. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga. Málaga, España.
- Fernández, A. (2010) *La inteligencia emocional como variable predictora de la adaptación psicosocial en estudiantes de la comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Fernández, P.; Extremera, N. (2009) *La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 66. 85-108.
- Flick, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L. España

Giménez, M; Laorden, C; Pérez, C. (2006) *Aprendo a sentirme bien. Educando las emociones: curso de verano en la universidad de Alcalá de Henares*. Indivisa, Boletín de estudios e investigaciones, núm. 7, pp. 213-221. La Salle Centro Universitario. Madrid España.

Goleman, D. (1997) *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Bantam

Lujan, I.; Rodríguez, H.; Hernández, G.; Torrecillas, A.; Machargo, J. (2011) *Autorregulación emocional y éxito*. International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Vol. 1, N° 2. 81-88.

Madrid, J. (2005) *Los procesos de la relación de ayuda*. Desclee de Browser. Bilbao.

Maldavsky, D. (2004) *La investigación psicoanalítica del lenguaje*. Lugar Editorial. Buenos aires, Argentina.

Muñoz, N. (2011) *El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa*. Investigación y educación en Enfermería. Vol. 29, num 3. Pp. 492-499

Rodríguez, P. (2004) *Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional*. Faisca: revista de altas capacidades. N° 11. 47-66.

Ruiz, D; Cabello, R; Salguero, J; Palomera, R; Extremera, N; Fernández, P. (2013) *Programa INTEMO: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide. Madrid, España.

Soler, J; Aparicio, L; Díaz, O; Escolano, E; Rodríguez, A. (2015) *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad San Jorge. Zaragoza, España.

Zaccagnini, J. (2004) *Que es inteligencia emocional: La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Editorial biblioteca nueva. Madrid, España.f

Miller, S., Numbally, E., Wackman, D. (1976) Rueda de la Conciencia. The Annual Handbook for Group Facilitators.

ANEXOS

10.1 Diseño del taller

Facilitadora: Karla Ivonne Villavicencio Gómez

Propósito general de la intervención

Favorecer un espacio de desarrollo personal, desde las condiciones básicas del proceso de acompañamiento de la terapia centrada en la persona, y de las habilidades de inteligencia emocional dentro del modelo de Salovey y Mayer para su aprovechamiento frente a su rol como formadores de adolescentes.

Población

Alrededor de 21 jóvenes de entre 18 y 23 años de edad con ocupaciones variables entre estudiantes y trabajadores que juegan el rol de formadores de adolescentes desde una corriente pastoral; con actividades propias programadas los días sábado de 12:00 a 23:00 hrs, entre juntas de organización, de evaluación de actividades y de trabajo directo con adolescentes.

Información sobre la intervención	
Numero de momentos y sesiones	5 momentos divididos en 4 sesiones.
Duración de las sesiones	Entre 60 y 90 minutos
Total de horas de intervención	Aproximadamente 5 horas

Días de la semana en que se realizaron	Domingo
--	---------

Cronograma

Sesión	Fecha	Propósito de la sesión
1	24/09/2017	<p>Primer momento - Bienvenida</p> <p>Presentar a los participantes el taller mediante el encuadre del mismo para la generación de un clima adecuado de trabajo.</p> <p>Segundo momento - Percepción y expresión emocional.</p> <p>Desarrollar en el participante la habilidad de identificar y expresar oportunamente sus propias emociones y las de los demás.</p>
2	01/10/2017	<p>Facilitación emocional</p> <p>Fortalecer los procesos del individuo mediante el desarrollo de la capacidad para aprovechar las propias emociones</p>
3	08/10/2017	<p>Comprensión de las emociones</p> <p>Dotar al participante de un vocabulario emocional con mayor amplitud y fluidez; a partir del fortalecimiento de la comprensión de las emociones y el abordaje de emociones complejas.</p>
4	22/10/2017	<p>Primer momento - Regulación de las emociones</p> <p>Alentar a los participantes a estar abiertos a los estados emocionales que pueden llegar a experimentar en su práctica como formadores a partir del reforzamiento de la toma de consciencia</p>

		<p>de la utilidad de las emociones propias y ajenas desde su buen manejo</p> <p>Segundo momento - Cierre</p> <p>Rescatar las memorias más relevantes del taller y generar un espacio de reflexión para el cierre del mismo.</p>
--	--	--

Numero de sesión: Primera sesión

Propósito(s) de la sesión

Primer momento - bienvenida

Presentar a los participantes el taller mediante el encuadre del mismo para la generación de un clima adecuado de trabajo.

Segundo momento - Percepción y expresión emocional

Fortalecer en el participante la habilidad de identificar y expresar oportunamente sus propias emociones y las de los demás.

Contenido

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Material
Introducción Primer momento <i>Bienvenida</i>	a. Presentar a los participantes el taller mediante el encuadre del mismo para la	1. Se hace la presentación del taller, su objetivo principal y los requerimientos actitudinales necesarios para el establecimiento y mantenimiento de un adecuado clima de trabajo.	05 min	No requeridos

	<p>generación de un clima adecuado de trabajo.</p> <p>b. Profundizar en la experiencia personal de los participantes frente a su rol como formadores</p>	<p>2. Se da un espacio para la presentación de los participantes y se le entrega a cada uno una etiqueta en la que escribirán su nombre para facilitar su identificación.</p> <p>3. Se hace entrega de los formatos de la carta de privacidad para la lectura y firma de los participantes.</p> <p>1. Se conformarán equipos de trabajo de 6 integrantes y a cada equipo se le entregará el material necesario para la elaboración de un cartel que represente, por medio de un dibujo, lo que para ellos es el “formador ideal”; enlistando a su alrededor, a manera de lista de cotejo, de manera gráfica las cualidades, aptitudes y actitudes necesarias para cubrir ese rol.</p> <p>2. Se da el espacio para que un representante de cada equipo presente su cartel y explique su contenido; enlistando los elementos que identificaron necesarios para cubrir en sus roles como formadores.</p> <p>3. Finalmente, se entrega solicita a los participantes que redacten una reflexión personal en torno a la actividad realizada y su sentir frente a los productos de la misma.</p>	<p>10 min</p> <p>05 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>05 min</p>	<p>- Etiquetas</p> <p>- Plumones</p> <p>- Cartas de privacidad</p> <p>- Plumas</p> <p>- Papel américa</p> <p>- Plumones</p> <p>No requeridos</p> <p>- Hojas blancas</p> <p>- Plumas</p>
<p>Desarrollo</p> <p>Segundo momento</p>	<p>a. Representar emociones básicas a través del lenguaje corporal.</p>	<p>Actividad esculpir emociones</p> <p>1. Se dividirá el grupo en 6 equipos para la representación de cada una de las</p>	<p>05 min</p>	<p>- Láminas de los</p>

<i>Percepción y expresión emocional</i>	b. Experimentar las habilidades o dificultades que poseen para expresar las diferentes emociones.	emociones básicas correspondientes al modelo de Bisquerra “universo de emociones”: amor, felicidad, alegría, ira, miedo y tristeza.		sistemas de emociones
		2. Se dará un espacio de trabajo a cada grupo y se les solicitará ponerse de acuerdo para, de manera colectiva, crear una escultura que represente el sistema emocional asignado al equipo.	10 min	No requeridos
		3. Una vez creada la escultura, se iniciarán las representaciones en el siguiente orden: a. Tristeza b. Miedo c. Ira d. Alegría e. Felicidad f. Amor		
		4. En cada representación, el resto de los grupos observarán la escultura de la emoción fijándose atentamente en los diferentes aspectos que tiene.	20 min	No requeridos
		5. Cuando se hayan realizado todas las esculturas se entregará a cada participante la hoja de reporte 1.1 para la redacción de una reflexión personal frente a su experiencia en la actividad realizada.	05 min	- Hoja de reporte 1.1
		6. Se genera un espacio para la puesta en común de las vivencias de al menos un participante de cada equipo.	10 min	No requeridos
Cierre	a. Profundizar en los aspectos teóricos en torno a la identificación y expresión de las	1. Se hace la presentación de la información correspondiente a la habilidad trabajada durante la sesión y se genera una reflexión en torno a	17 min	No requeridos

	emociones; así como dar un cierre a la sesión del día.	la complejidad que representa el identificar y expresar emociones. 2. Se hace el cierre de la sesión y se asigna una actividad para trabajar durante la semana (hasta la siguiente sesión) que consiste en un formato con el listado de algunas de las emociones desde la herramienta didáctica de universo de emociones de Bisquerra; con la indicación de que identifiquen, en el transcurso de la semana, situaciones en las que experimente alguna de dichas emociones.	05 min	- Hoja de trabajo con listado de emociones
--	--	--	--------	--

Número de la sesión: Segunda sesión

Propósito(s) de la sesión

Facilitación emocional

Fortalecer los procesos del individuo mediante el desarrollo de la capacidad para aprovechar las propias emociones.

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Material
Introducción	a. Rescatar los resultados de la actividad asignada para trabajar en la semana.	1. Se dará a cada participante dos etiquetas: una para que escriban su nombre y otra la emoción que más veces lograron identificar durante la semana.	03 min	- Etiquetas - Plumones
	b. Preparar el clima adecuado para la sesión. c. Favorecer un espacio para la autoobservación	2. Se dará la bienvenida a la sesión y se dará un espacio para rescatar las experiencias personales durante la	12 min	No requeridos

	del estado emocional inicial, así como sensibilizar al participante previo a la actividad de desarrollo.	<p>semana, frente a la actividad asignada la sesión anterior.</p> <p>Actividad inventario tridimensional</p> <p>1. Se hará entrega a cada participante de 3 fichas que representaran las 3 áreas que forman parte de su estado integral con la intención de que estos reconozcan la manera en la que inician la sesión y generar un mapeo del estado del grupo. Para ello se harán 3 breves ejercicios de relajación en los que se les solicitara cerrar los ojos y observar los aspectos correspondientes a cada uno de los inventarios:</p> <p>a. Inventario corporal. Identificar las sensaciones que destacan en el cuerpo, la postura y la respiración.</p> <p>b. Inventario mental. Identificar los asuntos y pensamientos que le invaden.</p> <p>c. Inventario emocional. Identificar los sentimientos y emociones que se experimentan en el momento.</p> <p>2. Una vez finalizados los 3 momentos del ejercicio se hará un mural general en el que se pegaran las tarjetas de todos los participantes según el inventario. Al final de la sesión regresaremos a revisar el mural.</p>	10 min	- Fichas de papel - Plumones
			05 min	- Cinta adhesiva
Desarrollo	a. Relacionar la influencia de las emociones	Actividad rueda de la consciencia	10 min	

	<p>propias y su efecto en nuestro proceder.</p> <p>b. Fortalecer su empatía.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hace una breve presentación de la herramienta “rueda de la consciencia” con el objetivo de que, por etapas, vayan completando cada uno de sus componentes; a partir de la emoción predominante de la semana. <ol style="list-style-type: none"> a. Sensación b. Interpretación c. Emoción d. Intención e. Acción 2. Una vez terminada la explicación, se solicitará a cada participante que en el apartado de emoción enliste la identificada como predominante y una acción que esta emoción haya provocado en su semana. 3. Se coleccionarán las hojas de registro y serán repartidas de manera aleatoria a los asistentes con la instrucción de centrarse en los datos que se presentan para intentar identificar los 3 componentes faltantes de la herramienta. 4. Una vez finalizado el ejercicio, se dará el espacio para que cada participante comparta sus conclusiones y experiencias en torno a la actividad realizada; tanto durante el llenado como en el ejercicio de escucha de lo que se generó a partir de los datos que ellos proporcionaron. 5. Finalmente, se solicitará a los participantes redactar una reflexión personal en torno a su sentir y a lo experimentado en la actividad. 	<p>05 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p> <p>05 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formato de trabajo rueda de la consc... - Plumones - Formato de trabajo - Plumas - Hoja de reporte 1.1 - Plumas
--	--	--	---	--

Cierre	a. A. Profundizar en los aspectos teóricos en torno a la facilitación emocional; así como dar un cierre a la sesión del día.	1. Se hace la presentación de la información correspondiente a la habilidad trabajada durante la sesión y se genera una reflexión en torno a la manera en que las emociones afectan el sistema cognitivo.	15 min	No requerido
		2. Se hace el cierre de la sesión con la indicación de hacer un breve mapeo del estado en el que terminan la sesión (en base a la actividad de inicio), compararlo con el mural inicial y redactar una breve reflexión de aquello que salta a la vista o de lo que "se dan cuenta".	05 min	- Hojas blancas - Plumas
		3. Finalmente se asigna una actividad para trabajar durante la semana (hasta la siguiente sesión) que consiste en colocarse un listón en la muñeca como un recordatorio de la importancia de tomar consciencia del propio estado emocional antes de iniciar una actividad para reconocer la afección que este tendrá en nuestro desempeño.		No requeridos

Número de la sesión: Tercera sesión

Propósito(s) de la sesión

Comprensión de las emociones

Dotar al participante de un vocabulario emocional con mayor amplitud y fluidez, a partir del fortalecimiento de la comprensión de las emociones y el abordaje de las mismas

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Material
Introducción	a. Rescatar los resultados de la actividad asignada para trabajar en la semana.	1. Se iniciará la sesión entregando a cada participante una etiqueta para que en ella escriban su nombre y una ficha para que redacten la experiencia más significativa, en caso de haberla, que hayan tenido durante la semana en torno a la actividad asignada a trabajar la sesión pasada.	05 min	- Etiquetas - Plumones - Fichas - Plumas
	b. Preparar el clima adecuado para la sesión.	2. Se dará la bienvenida a la sesión y se dará un espacio para rescatar las experiencias personales durante la semana, frente a la actividad asignada la sesión anterior.	10 min	No requerido
		3. Se solicitará a cada participante enlistar una serie de situaciones vividas como formador que le provoque emociones intensas.	05 min	- Hojas de actividad - Plumas
Desarrollo	a. Encontrar maneras creativas y lúdicas de expresar emociones.	Actividad expresando emociones 1. Cada participante escogerá una de las situaciones enlistadas en la actividad anterior; bajo la instrucción de elegir la "más intensa".	15 min	- Cartulinas de colores - Papel cascaron - Colores - Pinturas - Plastilina - Hojas de colores - Pegamento - Diamantina
	b. Tomar consciencia de las emociones, su complejidad e intensidad; a través de la expresión plástica.	2. Se pondrá a disposición de los participantes diferentes materiales de trabajo para la expresión plástica de la emoción elegida. 3. Se da la instrucción de centrarse en lo que sintió o sienten frente a la situación elegida y expresar la emoción o emociones que surgen de esta.		
		4. Una vez finalizada la fase de expresión plástica de emociones se expondrán en un lugar visible de área de trabajo. Y se dará a cada	03 min	

		<p>participante una serie de etiquetas con el nombre las emociones enlistadas al inicio de la sesión.</p> <p>5. Se dará un espacio para que los participantes observen detenidamente las obras de sus compañeros y se dará la indicación de asignar cada ficha de emoción a la obra que crean que concuerda con lo que esta despierta en ellos. (en caso de encontrar emociones que no logren identificar en las obras de sus compañeros, estos se deberán quedar con las mismas).</p> <p>6. Se solicitará que cada participante regrese a sus respectivas obras y revise las etiquetas que se le asignaron a la misma. Se hará entrega de la hoja de reporte de la actividad y se solicitara que respondan a las preguntas que esta contiene.</p> <p>7. Se dará el espacio para que los participantes, de manera breve, expongan sus obras y compartan su experiencia frente a la actividad</p>	<p>07 min</p> <p>07 min</p> <p>13 min</p>	<p>- Etiquetas con emociones</p> <p>- Hoja de reporte 1.1</p> <p>- Plumas</p>
Cierre	a. A. Profundizar en los aspectos teóricos en torno a la facilitación emocional; así como dar un cierre a la sesión del día.	<p>1. Se hace la presentación de la información correspondiente a la habilidad trabajada durante la sesión y se genera una reflexión en torno a la importancia de conectar con las propias emociones.</p> <p>2. Se hace el cierre de la sesión y se asigna una actividad para trabajar durante la semana que consistirá en darse un espacio para reflexionar en su lista de situaciones e identificar de</p>	<p>10 min</p> <p>05 min</p>	<p>No requeridos</p> <p>No requeridos</p>

		qué manera esa misma situación podría despertar otro tipo de emociones.		
--	--	---	--	--

Número de la sesión: Cuarta sesión

Propósito(s) de la sesión

Primer momento - Regulación de las emociones

Alentar a los participantes a estar abiertos a los estados emocionales que puedan llegar a experimentar en su práctica como formadores a partir del reforzamiento de la toma de consciencia de la utilidad de las emociones propias y ajenas desde su buen manejo.

Segundo momento - Cierre

Rescatar las memorias más relevantes del taller y generar un espacio de reflexión para el cierre del mismo.

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Material
Introducción Primer momento <i>Regulación emocional</i>	a. Rescatar los resultados de la actividad asignada para trabajar en la semana.	1. Se dará la bienvenida a la sesión y se generará un espacio para rescatar las experiencias personales durante la semana, frente a la actividad asignada la sesión anterior.	05 min	No requeridos
	b. Preparar el clima adecuado para la sesión.	2. Se solicita a los participantes generar una breve reflexión personal en torno a lo que ellos consideran como sus puntos débiles como formadores.	05 min	- Hojas de papel - Plumas
	a. A. Profundizar en los aspectos teóricos en	1. Se hace la presentación de la información correspondiente a la	15 min	No requeridos

	torno a la facilitación emocional	habilidad trabajada durante la sesión y se genera una reflexión en torno a la importancia de resignificar las propias experiencias emocionales.		
Desarrollo	<p>a. Favorecer el reconocimiento de las propias virtudes a través de las aportaciones de terceros.</p> <p>b. Generar una mayor consciencia de la importancia de resignificar la propia experiencia en pro del desarrollo personal.</p>	1. Se colocan, para cada participante, una “pieza de rompecabezas” formada a partir de los carteles que hicieron durante la primera sesión del taller.	15 min	- Piezas de rompecabezas
		2. En grupo, se solicita que estos se pongan de pie y comiencen a caminar alrededor de la habitación buscando la mirada de sus compañeros y expresando con la propia su agradecimiento por lo compartido en este espacio.		No requeridos
		3. Una vez concluido el ejercicio se solicita a los participantes dar una ronda por las “piezas de rompecabezas” y anotar en la parte trasera alguna virtud, fortaleza o aspecto positivo que reconozcan o admiren del dueño de la pieza en cuestión.	10 min	- Plumas - Piezas de rompecabezas
		4. Finalmente se entrega cada pieza a su dueño y se da un espacio para que estos observen lo anotado por sus compañeros, en contraste a su propia lista de puntos débiles; se solicita que redacten una reflexión de su experiencia frente a la actividad.	05 min	- Hojas blancas - Plumas
		5. Se da el espacio para compartir con el grupo las reflexiones personales generadas a partir de la actividad.	10 min	No requeridos
Cierre	a. Rescatar las experiencias más significativas del taller.	1. Se genera un espacio para invitar a los participantes a compartir sus	15 min	No requeridos

<p>Segundo momento</p> <p><i>Cierre</i></p>	<p>b. Generar el espacio de cierre del taller.</p>	<p>experiencias más significativas durante el transcurso del taller.</p> <p>2. Se entrega una última hoja de reporte para la redacción de la reflexión personal de su sentir frente al término del taller.</p> <p>3. La facilitadora comparte su experiencia con el grupo y desarrolla una reflexión de cierre en torno a los objetivos iniciales del mismo.</p> <p>1. Finalmente se da el espacio para una convivencia libre y de despedida.</p>	<p>10 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja de reporte 1.1 - Plumas <p>No requerido</p> <p>No requerido</p>
---	--	---	---------------	---

10.2 Tabla de erogeneidades y actos del habla

LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG
banalidades e inconsistencia	deducción abstracta	lamento: "yo hubiera podido ser... pero" "si yo hubiera tenido.. hubiera sido... pero"	injurias, blasfemias e imprecaciones	sentencias, máximas y proverbios	refranes y dichos populares	elogio: qué lindo
adulación	pensamiento metafísico y místico	queja y reproche	calumnia, detracción y difamación	rezos e invocaciones religiosas ritualizadas	presagios y premoniciones	Felicitaciones
referencias a estados de cosas (peso, volumen, cantidad, grosor, deterioro)	negación que crea un contradictorio lógico ante la afirmación ajena	ruego e imploración	denuncias y acusaciones	citas de textos	dar o solicitar consejo	frase de agradecimiento
referencias a estados y procesos corporales	paradojas lógicas	pedido de perdón y de disculpa	delaciones	informaciones de hechos concretos	advertencia: "cuidado que.."	Promesa
hiperrealismo	metalenguaje (hablar acerca del lenguaje) o equivalentes (hablar sobre	compasión y autocompasión	confesiones reñidas con la ley o la moral	descripción de situaciones concretas	preguntas y afirmaciones sobre localización espacial o temporal	Invitación

	filmes, libros, etc.)					
cuentas	oraciones en clave	reclamo de amor, reconocimiento y aprobación afectiva	provocaciones	alusiones a un saber consensual concreto	interrupciones del discurso ajeno y autointerrupciones	Dedicatoria
catarsis	autointerrupciones por languidecimiento sonoro	sumisión aplacatoria	tergiversación	imperativos condicionales: si... entonces no... porque	frases en suspenso	convocatoria al interlocutor
forzamiento en el discurso ajeno	ambigüedad y falta de definición	referencia a estados afectivos	órdenes abusivas, contrapuestas a una ley general	juramentos públicos e imposición de obligaciones	evasivas	manifestación de un deseo: "quiero hablar de esto"
autointerrupciones por languidecimiento sonoro	referencias a supuestas perturbaciones en el estado corporal	referencia a estados de cosas (climáticas, envejecimiento de los objetos)	amenaza	contrato	chismorreo	Juramento privado: te juro, te prometo
		referencia a estar realizando una acción	interrupción intrusiva	órdenes e indicaciones acordes con la ley general	saludos y otras formas de establecimiento del contacto	ponerse en el lugar del otro

		autointerrupción (comerse las sílabas o las palabras) o interrupción del otro por impaciencia	falta de respecto a las convenciones consensuales	pedido de permiso	acompañamiento del discurso ajeno (mhm, ajá)	Dramatización
		compadecimiento y pésame	maldición: "ojalá te mueras", etc.	juicios valorativos y críticos ligados a la moral, limpieza, cultura y orden	muletillas (estee, eeh) como indicio de que "el canal está ocupado" por el emisor	énfasis y exageraciones
		manipulación afectiva	ostentación de poder	frase de desdén: bah	ambigüedad y evitación	devaneo y fantaseo embellecedor o afeante
		exaltación del sacrificio	rendición o admisión de la derrota	justificaciones de afirmaciones, palabras y actos	atenuadores y minimizaciones: un poco asustado	Ejemplificación
		expresión de fracaso o inutilidad	burla triunfalista	aclaraciones o sea... es decir...	acercamiento cauteloso	Comparación entre cualidades: belleza, simpatía, etc
		comprensión empática	jactancia	clasificación	recuperación o mantenimiento de la orientación	Comparación metafórica

				argumentos distributivos: cada ni... ni...	frases desorientadas	pregunta: cómo
				confirmación (o rectificación) de la opinión ajena o pedido de confirmación (o rectificación) de la propia (consulta)	confianza	relación causal en que el factor determinante es una intensificación de una cualidad: “tan... que” “tal... que” “tanto... que”
				rectificación sintáctica		Redundancia sintáctica
				corregir las frases propias o ajenas		juegos de palabras
				ordenamiento: por un lado, por otro lado; por una parte, por otra parte; en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar		ecuación entre cantidades de cualidades: cuanto más... tanto menos..

				control del recuerdo, el pensamiento o la atención propio o ajeno: se acuerda, me entiendo, esto lo recuerdo		Completamiento de las frases propias o ajenas
				conjetura o inferencia concreta		frases de extrañeza (qué extraño) o incredulidad (no puedo creerlo)
				generalizaciones concretas		
				síntesis		
				introducción/ cierre de un tema		
				dudas		
				presentación de alternativas: o... o... sea... sea... bien sea... bien sea...		
				comparación entre rasgos		

				objetivos o jerárquicos		
				descripción de la posición en el marco de un orden o jerarquía social		
				enlace causal: "x porque y", "si... entonces...", etc. (o su cuestionamiento: qué tiene que ver, no hay relación entre a y b)		
				pregunta: por qué		
				objeciones, frases adversativas y negaciones que contrarían afirmaciones, exageraciones (no tanto, no poco), órdenes y cualificaciones		

				puntualizaciones o señalamientos		
				Abreviaturas		
				qué es esto? qué pasa?		
				referencia al saber concreto consensual		

10.3 Tablas de codificación de frases por componente verbal, por participante.

SUJETO 1

Sesión 1 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí interesada y cómoda con el tema			X					O2 - Referencia a estados afectivos
porque es dinámico la forma de explicarlo.					X			A2 - Enlace causal
Me doy cuenta		X						O1 - Deducción abstracta
de que no se identificar mis emociones					X			A2 - Información de hechos concretos mediante el reconocimiento.
y que necesito trabajar en eso					X			A2 - Conjetura o inferencia concreta
porque es difícil.					X			A2 - Enlace causal
Me dejó el querer identificar mis emociones diarias							x	FG - Promesa
para canalizarlas de una mejor manera.					X			A2 - Generalización concreta a través del ordenamiento practico del saber

Tabla AS1S1

Sesión 1 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	32.43%

O2	1	1.8	16.22%
A1	0	0	0%
A2	4	4	36.04%
FU	0	0	0%
FG	1	1.7	15.31%
Totales	7	11.1	100%

Tabla PS1S1

Sesión 2 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí más liberada			x					O2 - Referencia a estados afectivos
pues verlo desde un ángulo distinto					x			A2 - Enlace causal
te cambia completamente la visión que tienes del problema.					x		x	A2 - Conjetura o inferencia concreta FG - Exageración
De que sí me siento mucho más tranquila			x					O2 - Referencia a estados afectivos
Ayudar a los niños							x	FG - Promesa
realizando la actividad como referencia					x			A2 - Descripción de situaciones concretas
ver los problemas desde fuera					x			A2 - Conjetura o inferencia concreta
para notar cosas de las que no se habían dado cuenta.					x			A2 - Enlace causal y reconocimiento de un saber

Tabla AS1S2

Sesión 2 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	2	3.6	30%
A1	0	0	0%
A2	5	5	41.7%
FU	0	0	0%
FG	2	3.4	28.3%
Totales	9	12	100%

Tabla PS1S2

Sesión 3 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí bien,			X					O2 - Referencia a estados afectivos
nunca me había dado cuenta					X			A2 - Negación y rectificación
que una emoción tiene tantas facetas.		X						O1 - Deducción abstracta sobre un saber afectivo
De que la próxima vez que sienta una emoción como el enojo					X			A2 - Puntualización o señalamiento
puedo pararme y darme cuenta de que y porque lo siento					X			A2 - Conjetura o inferencia concreta
y evitar la faceta en la que explota.		X						O1 - Deducción abstracta

	Mas empatía hacia las personas							x	FG - Ponerse en el lugar del otro
	Y un conocimiento de saber reconocer como me siento.					x			A2 - Conjetura o inferencia concreta

Tabla AS1S3

Sesión 3 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	2	7.2	49%
O2	1	1.8	12.2%
A1	0	0	0%
A2	4	4	27.2%
FU	0	0	0%
FG	1	1.7	11.6%
Totales	8	14.7	100%

Tabla PS1S3

Sesión 4 - actos del habla

	Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
	Me gustó							x	FG - Expresión del deseo
	porque si, siempre esta chido					x			A2 - Condicional y Generalizaciones concretas
	date cuenta de las cosas positivas que los demás ven en ti					x			A2 - Enlace causal

	para seguirlo trabajando.					x		A2 - Imperativo condicional con imposición de obligaciones
	De mis fortalezas			x				O2 - Reconocimiento
	pero también de mis defectos					x	x	A2 - Frase adversativa FG - Comparación de cualidades
	para explotarlos o trabajarlos					x		A2 - Imposición de obligación mediante una frase compromisoria
	Tratar de trabajar en lo que puedo mejorar en mi grupo de dirigentes					x		A2 - Imposición de obligación
	pero también con los niños.					x		A2 - Aclaraciones

Tabla AS1S4

Sesión 4 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	1	1.8	14.7%
A1	0	0	0%
A2	7	7	57.4%
FU	0	0	0%
FG	2	3.4	27.9%

Totales	10	12.2	100%
---------	----	------	------

Tabla PS1S4

Tabla de concentrados totales

Categorías	Sesión 1 - - calibrada	Sesión 2 - - calibrada	Sesión 3 - - calibrada	Sesión 4 - - calibrada	Sesión 1 - porcentajes	Sesión 2 - porcentajes	Sesión 3 - porcentajes	Sesión 4 - porcentajes
LI	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
O1	3.6	0	7.2	0	22.4%	0%	49%	0%
O2	3.6	3.6	1.8	1.8	22.4%	30%	12.2%	14.7%
A1	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
A2	5	5	4	7	31%	41.7%	27.2%	57.4%
FU	2.2	0	0	0	13.7%	0%	0%	0%
FG	1.7	3.4	1.7	3.4	10.5%	28.3%	11.6%	27.9%
Totales	16.1	12	14.7	12.2	100%	100%	100%	100%

Tabla CS1

SUJETO 2

Sesión 1 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí tranquilo			X					O2 - Referencia a estados afectivos
sabiendo que iremos aprendiendo					X			A2 - Alusión a un saber consensual concreto
a tener inteligencia emocional.					X			A2 - Imposición de obligaciones

Me parece que escuchar las opiniones de los demás fue llenador					x			A2 - Puntualizaciones o señalamientos
y me hizo aprender más.					x			A2 - Conjeturas o inferencias concretas
Que a veces las emociones son difíciles de identificar			x					O2 - Declarativa sobre la dificultad de reconocimiento de estados afectivos
pero es el primer paso para lidiar con ellas.		x						O1 - Deducción abstracta

Tabla AS2S1

Sesión 1 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	32.143%
O2	2	3.6	32.143%
A1	0	0	0%
A2	4	4	35.714%
FU	0	0	0%
FG	0	0	0%
Totales	7	11.2	100%

Tabla PS2S1

Sesión 2 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
---------------------------------	----	----	----	----	----	----	----	------------------

Me sentí aliviado			x				O2 - Referencia a estados afectivos
y con mayor autoconocimiento.			x				O2 - Reconocimiento del propio desarrollo personal
Que lo más importante para lidiar con los sentimientos					x		A2 - Puntualización o señalamiento
es primero identificarlos.					x		A2 - Conjeturas o inferencias concretas
Puedo expresar mis emociones más claramente			x				O2 - Reconocimiento de la capacidad de identificar y expresar emociones
y ayudarles a los niños a hacer lo mismo.					x		A2 - Imposición de obligación

Tabla AS2S2

Sesión 2 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	3	5.4	64.3%
A1	0	0	0%
A2	3	3	35.7%
FU	0	0	0%
FG	0	0	0%
Totales	6	8.4	100%

Tabla PS2S2

Sesión 3 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí reconfortado			X					O2 - Referencia a estados afectivos
conociendo una nueva manera					X			A2 - Conjeturas o inferencias concretas
de identificar mis emociones hacia algo.			X					O2 - Comprensión empática del estado emocional
De que al pensar en una situación,					X			A2 - Puntualización o señalamiento
así como el cómo reacciono ante ella					X			A2 - Generalizaciones concretas
me facilita identificar mis emociones al respecto.					X			A2 - Conjeturas o inferencias concretas
De que de ahora en adelante						X		FU - Presagio o premonición
puedo analizar mis emociones			X					O2 - Declarativa sobre la capacidad para analizar la experiencia afectiva
y de preferencia evitar los impulsos					X			A2 - Imposición de obligación

Tabla AS2S3

Sesión 3 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%

O1	0	0	0%
O2	3	5.4	42.8%
A1	0	0	0%
A2	5	5	39.7%
FU	1	2.2	17.5%
FG	0	0	0%
Totales	9	12.6	100%

Tabla PS2S3

Sesión 4 - actos del habla

	Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
	Me sentí feliz			X					O2 - Referencia a estados afectivos
	y agradecido hacia la tribu							X	FG - Frases de agradecimiento
	porque me ayudo a comprender como me ven.					X			A2 - Enlace causal
	De que a pesar de que no busco hacer notar mis cualidades					X			A2 - Aclaraciones
	los demás se dan cuenta			X					O2 - Reconocimiento de las propias cualidades a través del otro
	y yo me doy cuenta de los suyos.			X					O2 - Declarativa sobre la capacidad de reconocimiento del otro

	Nos conocemos bastante						x		FU - Expresión de confianza o desconfianza
	gracias a todo el tiempo que pasamos juntos.					X			A2 - Enlace causal
	Me ayudo a conocer tanto mis fortalezas			x					O2 - Reconocimiento de las propias cualidades
	como mis áreas de oportunidad,		x						O1 - Deducción abstracta
	por lo que puedo ahora mejorar como dirigente.						x		A2 - Imposición de obligación mediante una frase compromisoria

Tabla AS2S4

Sesión 4 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	19.2%
O2	4	7.2	38.5%
A1	0	0	0%
A2	4	4	21.4%
FU	1	2.2	11.8%
FG	1	1.7	9.1%
Totales	11	18.7	100%

Tabla PS2S4

Tabla de concentrados totales

Categorías	Sesión 1 - calibrada	Sesión 2 - calibrada	Sesión 3 - calibrada	Sesión 4 - calibrada	Sesión 1 - porcentajes	Sesión 2 - porcentajes	Sesión 3 - porcentajes	Sesión 4 - porcentajes
LI	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
O1	3.6	0	0	3.6	32.143%	0%	0%	19.2%
O2	3.6	5.4	5.4	7.2	32.143%	64.3%	42.8%	38.5%
A1	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
A2	4	3	5	4	35.714%	35.7%	39.7%	21.4%
FU	0	0	2.2	2.2	0%	0%	17.5%	11.8%
FG	0	0	0	1.7	0%	0%	0%	9.1%
Totales	11.2	8.4	12.6	18.7	100%	100%	100%	100%

Tabla CS2

SUJETO 3

Sesión 1 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí cómoda y tranquila			X					O2 - Referencia a estados afectivos
en el saber cómo todo lo que conlleva					X			A2 - Puntualizaciones o señalamientos
la situación sobre las emociones.					X			A2 - Referencia al saber concreto afectivo
Que solemos poner referencia					X			A2 - Generalizaciones concretas
Para las emociones recordadas					X			A2 - Referencia al saber concreto

que en lo que vive de una manera diferente.						x			A2 - Conjeturas o inferencias concretas
El aprender a identificar las emociones						x			A2 - Generalización concreta a través del ordenamiento practico del saber
y me dejo con la [...]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
de la inteligencia emocional que conlleva		x							O1 - Deducción abstracta sobre un saber afectivo

Tabla AS3S1

Sesión 1 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	31.6%
O2	1	1.8	15.8%
A1	0	0	0%
A2	6	6	52.6%
FU	0	0	0%
FG	0	0	0%
Totales	8	11.4	100%

Tabla PS3S1

Sesión 2 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí libre			x					O2 - Referencia a estados afectivos

y pude reconocer mis sentimientos y emociones.			x					O2 - Reconocimiento de la propia capacidad para el reconocimiento de la propia experiencia afectiva
Me voy ligera.			x					O2 - Referencia a estados afectivos
De que pude ponerle nombre					X			A2 - Referencia al saber concreto
a mi emoción o sentimiento.			x					O2 - Comprensión empática
En momentos que alguien no sepa cómo expresase					X			A2 - Descripción de situaciones concretas
ya se una manera de guiarlo.		x						O1 - Deducción abstracta sobre un saber afectivo

Tabla AS3S2

Sesión 2 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	1	3.6	28.125%
O2	4	7.2	56.25%
A1	0	0	0%
A2	2	2	15.625%
FU	0	0	0%
FG	0	0	0%
Totales	7	12.8	100%

Tabla PS3S2

Sesión 3 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí muy bien			X					O2 - Referencia a estados afectivos
porque son bases					X			A2 - Referencia al saber concreto
para mi trabajo o en la vida diaria.					X			A2 - Puntualizaciones o señalamientos
En la diferencia de como percibes las cosas					X			A2 - Puntualizaciones o señalamientos
cuando no empatizas con la sensación y emoción.					X			A2 - Enlace causal
Me deja otra herramienta			X					O2 - Reconocimiento de la propia capacidad
para poder empatizar con los demás.							X	FG - Ponerse en el lugar del otro

Tabla AS3S3

Sesión 3 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
LI	0	0	0%
O1	0	0	0%
O2	2	3.6	38.7%
A1	0	0	0%
A2	4	4	43%

FU	0	0	0%
FG	1	1.7	18.3%
Totales	7	9.3	100%

Tabla PS3S3

Sesión 4 - actos del habla

Frase: componente verbal	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Dominante
Me sentí tranquila			X					O2 - Referencia a estados afectivos
confiada y segura.						X		FU - Expresión de confianza
Me doy cuenta de lo que refleja mi trabajo			X					O2 - Reconocimiento de la toma de consciencia
como dirigente y mi persona.					X			A2 - Puntualizaciones o señalamientos
Pues me deja un punto de vista positivo		X						O1 - Deducción abstracta frente a la experiencia
a mi trabajo de diri					X			A2 - Puntualizaciones o señalamientos
y valorarme.			X					O2 - Referencia a estados afectivos

Tabla AS3S4

Sesión 4 - porcentajes calibrados

Categorías	Puntaje bruto	Puntaje calibrado	Porcientos
-------------------	----------------------	--------------------------	-------------------

LI	0	0	0%
O1	1	3.6	27.3%
O2	3	5.4	40.9%
A1	0	0	0%
A2	2	2	15.1%
FU	1	2.2	16.7%
FG	0	0	0%
Totales	7	13.2	100%

Tabla PS3S4

Tabla de concentrados totales

Categorías	Sesión 1 - calibrada	Sesión 2 - calibrada	Sesión 3 - calibrada	Sesión 4 - calibrada	Sesión 1 – porcentajes	Sesión 2 – porcentajes	Sesión 3 – porcentajes	Sesión 4 – porcentajes
LI	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
O1	3.6	3.6	0	3.6	31.6%	28.125%	0%	27.3%
O2	1.8	7.2	3.6	5.4	15.8%	56.25%	38.7%	40.9%
A1	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
A2	6	2	4	2	52.6%	15.625%	43%	15.1%
FU	0	0	0	2.2	0%	0%	0%	16.7%
FG	0	0	1.7	0	0%	0%	18.3%	0%
Totales	11.4	12.8	9.3	13.2	100%	100%	100%	100%

Tabla CS3

TABLA COMPARATIVA DE CONCENTRADOS TOTALES DE LOS SUJETOS,
POR SESION.

Puntajes brutos

	Sesión 1				Sesión 2		
Categorías	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3		Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
LI	0	0	0		0	0	0
O1	1	1	1		0	0	1
O2	1	2	1		2	3	4
A1	0	0	0		0	0	0
A2	4	4	6		5	3	2
FU	0	0	0		0	0	0
FG	1	0	0		2	0	0
Totales	7	7	8		9	6	7

Tabla GB1.1

	Sesión 3				Sesión 4		
Categorías	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3		Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
LI	0	0	0		0	0	0
O1	2	0	0		0	1	1
O2	1	3	2		1	4	3
A1	0	0	0		0	0	0
A2	4	5	4		7	4	2
FU	0	1	0		0	1	1
FG	1	0	1		2	1	0
Totales	8	9	7		10	11	7

Tabla GB1.2

Puntajes calibrados

	Sesión 1		Sesión 2
--	-----------------	--	-----------------

Categorías	Sujeto	Sujeto	Sujeto		Sujeto	Sujeto	Sujeto
	1	2	3		1	2	3
LI	0	0	0		0	0	0
O1	3.6	3.6	3.6		0	0	3.6
O2	1.8	3.6	1.8		3.6	5.4	7.2
A1	0	0	0		0	0	0
A2	4	4	6		5	3	2
FU	0	0	0		0	0	0
FG	1.7	0	0		3.4	0	0
Totales	11.1	11.2	11.4		12	8.4	12.8

Tabla GC1.1

Categorías	Sesión 3				Sesión 4		
	Sujeto	Sujeto	Sujeto		Sujeto	Sujeto	Sujeto
	1	2	3		1	2	3
LI	0	0	0		0	0	0
O1	7.2	0	0		0	3.6	3.6
O2	1.8	5.4	3.6		1.8	7.2	5.4
A1	0	0	0		0	0	0
A2	4	5	4		7	4	2
FU	0	2.2	0		0	2.2	2.2
FG	1.7	0	1.7		3.4	1.7	0
Totales	14.7	12.6	9.3		12.2	18.7	13.2

Tabla GC1.2

Porcientos

	Sesión 1		Sesión 2

Categorías	Sujeto	Sujeto	Sujeto		Sujeto	Sujeto	Sujeto
	1	2	3		1	2	3
LI	0%	0%	0%		0%	0%	0%
O1	32.43%	32.143%	31.6%		0%	0%	28.125%
O2	16.22%	32.143%	15.8%		30%	64.3%	56.25%
A1	0%	0%	0%		0%	0%	0%
A2	36.04%	35.714%	52.6%		41.7%	35.7%	15.625%
FU	0%	0%	0%		0%	0%	0%
FG	15.31%	0%	0%		28.3%	0%	0%
Totales	100%	100%	100%		100%	100%	100%

Tabla GP1.1

Categorías	Sesión 3				Sesión 4		
	Sujeto	Sujeto	Sujeto		Sujeto	Sujeto	Sujeto
	1	2	3		1	2	3
LI	0%	0%	0%		0%	0%	0%
O1	49%	0%	0%		0%	19.2%	27.3%
O2	12.2%	42.8%	38.7%		14.7%	38.5%	40.9%
A1	0%	0%	0%		0%	0%	0%
A2	27.2%	39.7%	43%		57.4%	21.4%	15.1%
FU	0%	17.5%	0%		0%	11.8%	16.7%
FG	11.6%	0%	18.3%		27.9%	9.1%	0%
Totales	100%	100%	100%		100%	100%	100%

Tabla GP1.2

Tabla de resultados totales para cada sesión

Categorías	Sesión 1 - calibrada	Sesión 2 - calibrada	Sesión 3 - calibrada	Sesión 4 - calibrada	Sesión 1 – porcentajes	Sesión 2 – porcentajes	Sesión 3 – porcentajes	Sesión 4 – porcentajes
LI	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%
O1	10.8	3.6	7.2	7.2	27.9%	10.8%	19.7%	16.3%

O2	9	16.2	10.8	14.4		23.2%	48.8%	29.5%	32.6%
A1	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%
A2	15	10	13	13		38.7%	30.1%	35.5%	29.5%
FU	2.2	0	2.2	4.4		5.7%	0%	6%	10%
FG	1.7	3.4	3.4	5.1		4.4%	10.2%	9.3%	11.6%
Totales	38.7	33.2	36.6	44.1		100%	100%	100%	100%

Tabla GT