

Universidad de Lima  
Facultad de Psicología  
Carrera de Psicología



**DINÁMICAS GRUPALES HUMANISTAS E  
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN  
ADOLESCENTES DE TERCER AÑO DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA PERSONALIZADA DE LIMA**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

**Fabiola Lida Cristina Fraguela Handal**

**Código 20122731**

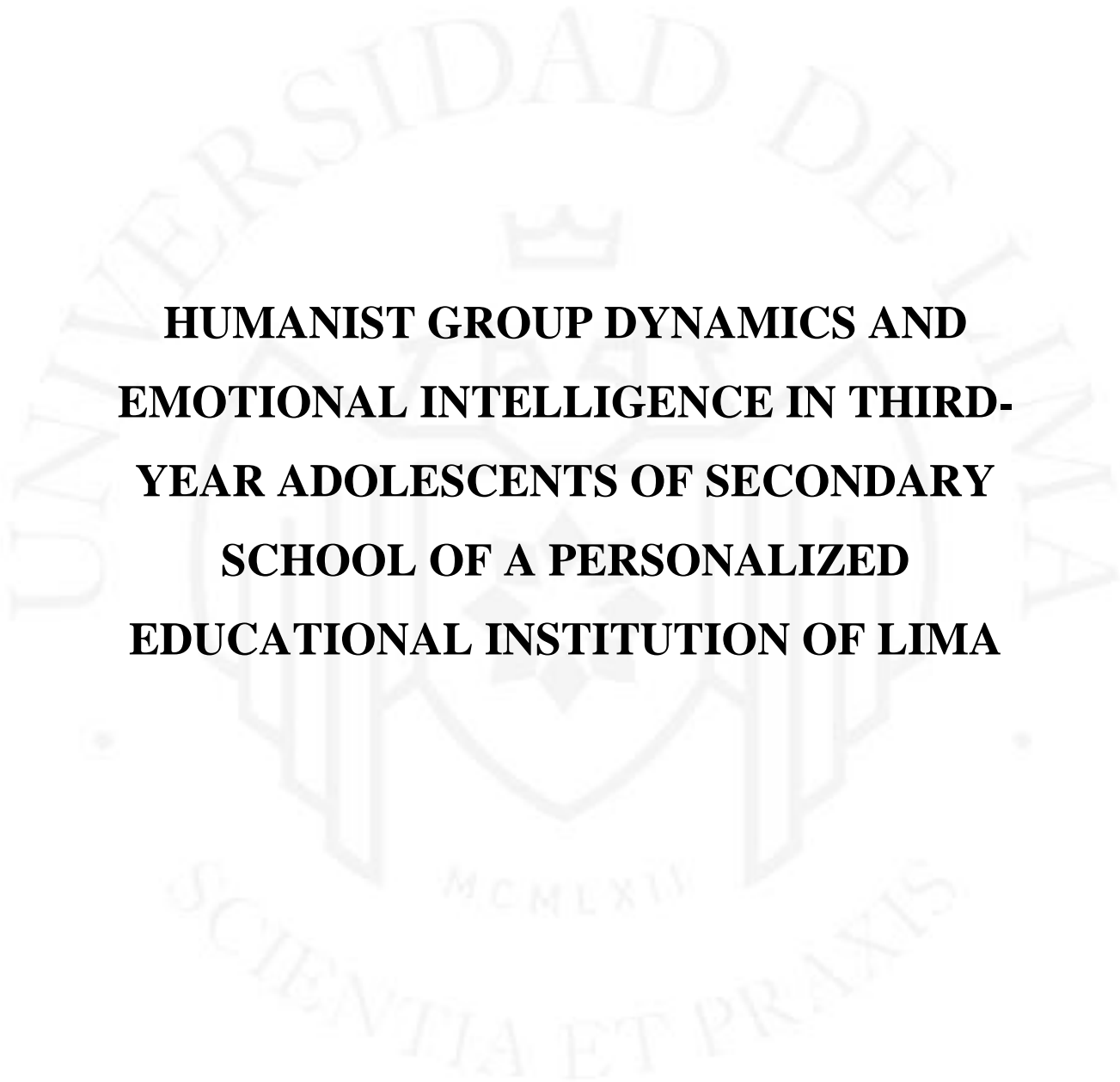
**Asesora**

María Liliana Valle Vera

Lima – Perú

Noviembre de 2021



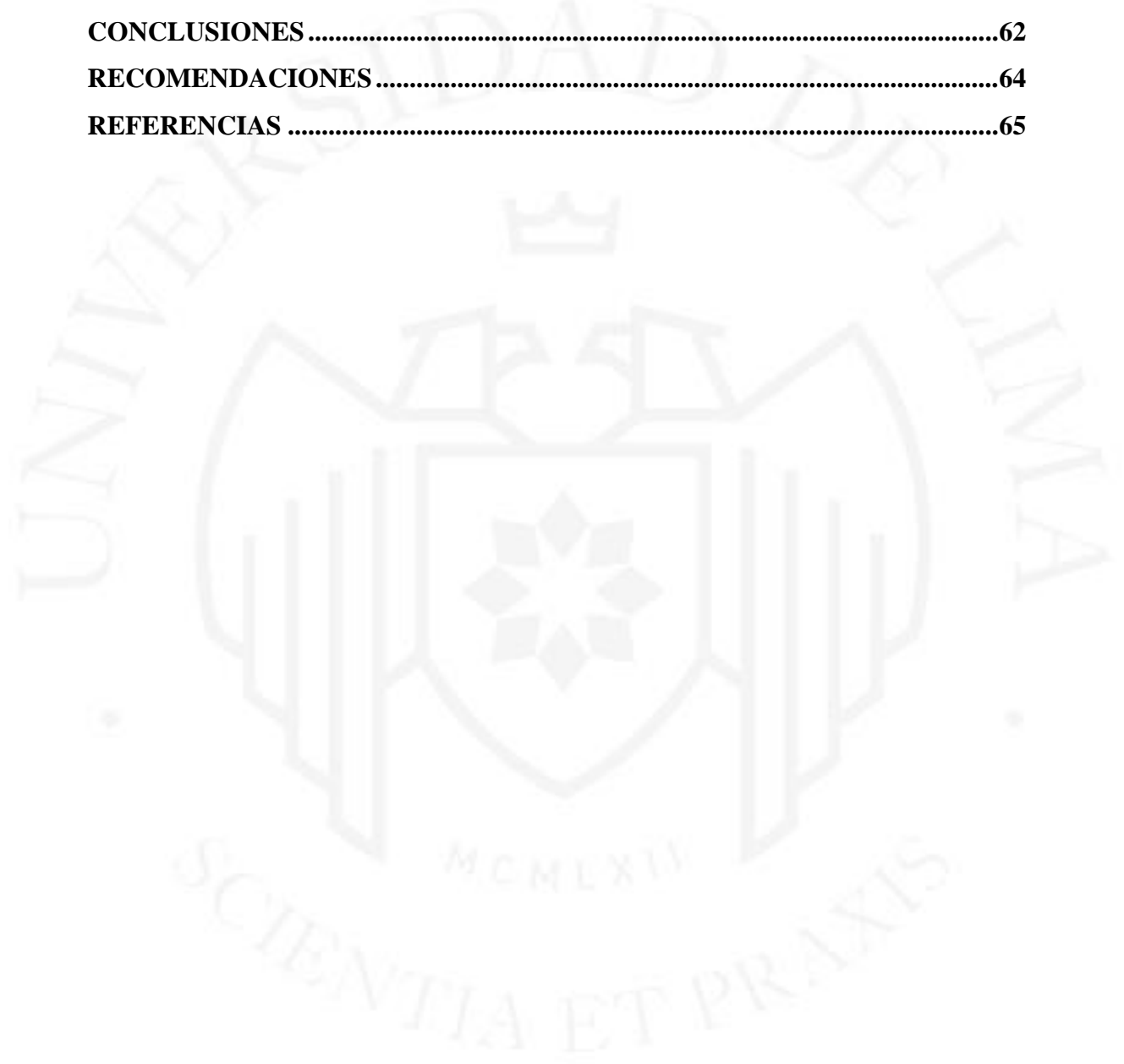


**HUMANIST GROUP DYNAMICS AND  
EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THIRD-  
YEAR ADOLESCENTS OF SECONDARY  
SCHOOL OF A PERSONALIZED  
EDUCATIONAL INSTITUTION OF LIMA**

# TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>10</b>
1.1 Descripción del problema .....	10
1.2 Justificación y relevancia .....	14
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>166</b>
2.1 Grupo y las dinámicas grupales .....	18
2.1.1 El papel del facilitador grupal .....	17
2.2 Humanismo y las dinámicas grupales .....	18
2.2.1 Grupos T .....	19
2.2.2 Grupos de encuentro .....	20
2.2.3 Grupos logoterapéuticos .....	21
2.2.4 Grupos gestálticos .....	22
2.3 Inteligencia emocional .....	25
2.3.1 Modelo de habilidad .....	27
2.3.2 Modelos mixtos .....	27
2.4 La adolescencia y cambios emocionales .....	30
<b>CAPÍTULO III: OBJETIVOS</b> .....	<b>33</b>
3.1 Objetivo General .....	33
3.2 Objetivos Específicos .....	33
<b>CAPÍTULO IV: MÉTODO</b> .....	<b>34</b>
4.1 Tipo y diseño de investigación .....	34
4.2 Participantes .....	35
4.3 Técnicas de recolección de información .....	36
4.4 Procedimiento de recolección de información .....	42
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	<b>45</b>
5.1 Análisis por categorías de las sesiones grupales humanistas .....	45
5.1.1 Categoría: Comunicación .....	45
5.1.2 Categoría: Actitud de los miembros .....	47
5.1.3 Categoría: Comportamiento grupal .....	50

5.2	Análisis del instrumento BarOn ICE.....	53
5.2.1	Dimensión Intrapersonal (CIA) .....	53
5.2.2	Dimensión Interpersonal (CIE) .....	54
5.2.3	Dimensión Adaptabilidad (CAD).....	56
5.2.4	Dimensión Manejo del Estrés (CME) .....	57
5.2.5	Dimensión Estado de Ánimo General (CAG).....	58
<b>CONCLUSIONES .....</b>		<b>62</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>		<b>64</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>		<b>65</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1	Modelo de la Inteligencia Emocional según BarOn (1988).....	29
Tabla 4.2	Características de los participantes.....	36



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos 1: Instrumento BarOn ICE.....	71
Anexos 2: Autorización del BarOn ICE.....	73
Anexos 3: Guía de Observación.....	74
Anexos 4: Registro de observación.....	75
Anexos 5: Documento de inmersión de campo (sesión piloto).....	85
Anexos 6: Consentimiento informado.....	88
Anexos 7: Formato de sesiones grupales.....	89
Anexos 8: Libro de códigos.....	109



## RESUMEN

El presente estudio es de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y con diseño investigación-acción. La muestra fue de 9 adolescentes entre 14 y 15 años, los cuales cursaban tercero de secundaria en un colegio personalizado de Lima. Esta investigación se efectuó con la finalidad de describir cómo contribuye la aplicación de diez sesiones con dinámicas grupales humanistas en la inteligencia emocional (IE) de los participantes. Se recolectaron los datos de cada sesión por medio de registros de observación y se les aplicó el instrumento BarOn I-CE antes y después de las sesiones. Como resultado, se pudo describir la experiencia de la intervención grupal y analizar las cinco dimensiones de la IE, de las cuales las más favorecidas fueron las dimensiones intrapersonal y adaptabilidad. Además, de acuerdo al post test se evidenció una mejora de la IE en cinco alumnos, mientras que uno se mantuvo en el mismo nivel y tres no se vieron beneficiados. Esto último, puede deberse a las características de los estudiantes, ya que a pesar de que contaron con una adecuada participación y cohesión grupal, hubo desregulación emocional y dificultades para seguir las pautas grupales en algunas sesiones.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Investigación-Acción, Dinámicas grupales, Humanismo, Adolescencia.



## **ABSTRACT**

The present study has a qualitative approach, descriptive scope and action research design. The sample consisted of 9 adolescents between 14 and 15 years old, who were in the third year of secondary school in a personalized school in Lima. This research was carried out in order to describe how the application of ten sessions with humanistic group dynamics contributes to the emotional intelligence (EI) of the participants. The data of each session were collected through observation records and the BarOn I-CE instrument was applied before and after the sessions. As a result, it was possible to describe the experience of the group intervention and analyze the five dimensions of EI, of which the most favored were the intrapersonal and adaptability dimensions. In addition, according to the post-test, an improvement in EI was evidenced in five students, while one remained at the same level and three did not benefit. The latter may be due to the characteristics of the students, since despite the fact that they had adequate participation and group cohesion, there was emotional dysregulation and difficulties in following the group guidelines in some sessions.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Action Research, Group Dynamics, Humanism, Adolescence.

# CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 Descripción del problema

La psicología humanista surge en la década de los sesenta. Es un movimiento filosófico y además científico que concibe la psicología en sus extensiones dinámica y social, basada principalmente en una visión holística, donde la persona es vista de manera integral. El origen filosófico del enfoque humanista se posiciona, entre otras influencias, en la filosofía existencialista y en la fenomenología. Esta orientación está basada en promover una psicología más enfocada en la experiencia del ser humano en su totalidad (Henao, 2013; Henao, 2014; Serra, 2015).

El humanismo nace como una forma distinta de entender el mundo y es considerado más un movimiento que una escuela, ya que se compone por diversas teorías que ubican a la persona como centro de interés y se estudian las características específicas inherentes de la misma como la creatividad, la autorrealización, el lenguaje, etc. (González & Márquez, 2014). Esta corriente también es llamada la “tercera fuerza”, ya que se diferencia del conductismo y del psicoanálisis por su crítica al determinismo y a la excesiva patologización, y por su creencia en el potencial humano (Serra, 2015).

Como se mencionó previamente, el enfoque humanista encuentra un sostén en las filosofías del existencialismo y de la fenomenología, por ello para la presente investigación, las técnicas grupales empleadas responden a estos enfoques. El existencialismo plantea que el significado de la vida se da desde la relación con el mundo; por ello, se centra en el análisis del ser, la responsabilidad individual, la libertad y las emociones (Serra, 2015). Por otro lado, la fenomenología dio fundamento para que el enfoque humanista sea una psicología descriptiva enfocada en el “qué” y el “cómo”. Asimismo, el método fenomenológico nació por la crítica al reduccionismo y su finalidad es volver al estudio de los fenómenos sin adulterar y dejando de lado los juicios para favorecer la experiencia. Lo principal en la fenomenología es la descripción de las vivencias en el aquí y el ahora, cómo esta se compone en flujo temporal y cómo se realiza una conexión con el ser humano y el mundo, en mutua constitución (González & Márquez, 2014; Henao, 2013; Serra, 2015).

Con el deseo de buscar un espacio para la experiencia, los psicólogos humanistas desarrollaron dinámicas de grupos con novedosas técnicas y ejercicios que propiciaban la creatividad y el autoanálisis, con la finalidad de que se genere un espacio terapéutico que favorezca el desarrollo integral de las personas pertenecientes al grupo (González & Márquez, 2014).

A las dinámicas para grupos también se les ha llamado "vivenciales", porque buscan que se experimente una situación real y que con ello se pueda generar mayor consciencia (Torres & Ramos, 2017). Asimismo, a estas dinámicas se les ha denominado como "juegos", porque se perciben como atractivas para las personas; no obstante, no son simples juegos, ya que las técnicas de grupo tienen un fin trascendental para el mundo emocional de las personas. Estas brindan un nivel de diversión que no sólo estimula la creatividad y la emotividad, sino que también genera dinamismo y una interrelación positiva en los grupos, y de esta manera se logra una identificación significativa con los problemas emocionales. Lo más esencial en las dinámicas es que integran todos los componentes sustanciales del ser humano: corporal, afectivo, cognitivo, social y espiritual (Torres & Ramos, 2017).

Conforme a lo descrito, el enfoque humanista mantiene un énfasis en la experiencia emocional. Por este motivo muchos psicólogos con orientación humanista, dedicados a las dinámicas grupales, sostienen la significancia de desarrollar el mundo emocional en los miembros del grupo, ya que este es clave para alcanzar un buen nivel de bienestar personal (Canto & Montilla, 2008; Serra, 2015).

A través de la investigación de Pérez-Escoda y Pellicer (2015) se postula que con el desarrollo del aspecto emocional se pueden dar muchos beneficios en la salud mental de la persona: se puede propiciar que tomen decisiones acertadas, asuman responsabilidades, practiquen la tolerancia, la cooperación y el apoyo entre los individuos y los grupos. Además, se consigue desarrollar el diálogo, consolidar hábitos de disciplina, así como oponerse a la violencia, los prejuicios de la sociedad y las conductas sexistas. Puede ayudar a desarrollar el valor del emprendimiento y la confianza en uno mismo, ejercitar la participación, el análisis crítico, la iniciativa personal y la planificación adecuada. Por otro lado, también contribuye a aceptar y conocer el cuerpo y el de los otros, y a ser críticos con los hábitos sociales de la salud, el cuidado de los seres vivos y la preservación del planeta.

En tal sentido, la experiencia emocional es muy importante para la finalidad de las dinámicas grupales humanistas de esta investigación, la cual busca favorecer un espacio de vivencias de dinámicas terapéuticas que contribuyan al crecimiento integral de cada adolescente del grupo. Por tal motivo, el presente estudio vincula estas dinámicas grupales con la inteligencia emocional, constructo actualmente bastante extendido a pesar de las diversas críticas.

De acuerdo a esto, en el estudio de Garaigordobil y Peña (2014) –que consistía en una intervención de un programa grupal para beneficiar las habilidades sociales– se confirmó que el trabajo social-grupal estimula el incremento de la inteligencia emocional, específicamente en la autoconciencia emocional, la autoestima, la asertividad, la actualización, la independencia, la empatía, las habilidades sociales, la responsabilidad social y del estado de ánimo.

Asimismo, en la investigación de Pérez-Escoda y Pellicer (2015) se ha observado que la mejora de las competencias emocionales ayuda al alumnado adolescente a tener mejores relaciones interpersonales, ya que le permite desarrollar la capacidad para percibir y entender sus emociones y las de los demás. Esto debido a que el adolescente está en plena maduración, etapa en la que se dan cambios a nivel biológico, psicológico, afectivo y social.

Por lo tanto, poner énfasis en el aspecto emocional es una parte fundamental del proceso evolutivo en la adolescencia (Sastre & Fonseca, 2014), ya que la introspección y el autodescubrimiento que va realizando el adolescente se orienta en gran parte hacia sus sentimientos y emociones. Por ello, dicho periodo es vital en la formación de la identidad, esta última se da paralelamente a la cantidad de desajustes psicológicos, nuevos estímulos, modificaciones y contradicciones que experimenta el adolescente en su vida cotidiana (Zaldívar, 2014).

En el estudio de Vejar y Marín (2012), se destaca que la atención grupal puede ayudar a reducir las dificultades socioemocionales de adolescentes con discapacidad. La intervención de este estudio se lleva a cabo en el contexto natural del colegio, logrando fomentar, mediante la experiencia grupal, las relaciones sociales y facilitar la integración de nuevos descubrimientos de forma significativa. Además, genera oportunidades para aprender, explorar, descubrir, expresar y reconocer necesidades parecidas entre los miembros del grupo, comunicar sueños y miedos futuros en un ambiente seguro, ya que

estos deseos se manifiestan en el grupo sin generar presión sobre el otro y respetando sus derechos personales. Asimismo, se demostró que las técnicas de intervención grupal, convenientemente en el período de adolescencia, son eficaces en la mejoría de varios aspectos personales, especialmente si son aplicadas en ambientes naturales de desarrollo como lo es la escuela.

Debido a lo anteriormente expuesto, este estudio se desarrolla en el centro educativo de los adolescentes; es decir, en el contexto natural en que se interrelacionan cotidianamente. Esto facilita la intervención de las sesiones grupales humanistas, por ello se plantea una investigación-acción, la cual es muy desarrollada en entornos educativos (Álvarez-Gayou, 2003). Además de esto, se busca favorecer la inteligencia emocional debido a que la mejora de las competencias emocionales ayuda al alumnado adolescente a conocer, percibir y entender sus emociones y las de los demás, tener mejores relaciones interpersonales y obtener una comunicación asertiva y eficaz. Además, los niveles elevados de inteligencia emocional propician el aumento del rendimiento académico y favorecen el desarrollo de una mayor autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción por la vida (Pérez-Escoda & Pellicer, 2015).

Por lo tanto, de acuerdo a los estudios anteriormente expuestos, se elige la población adolescente, debido a que es una etapa del desarrollo donde las personas consolidan nuevos comportamientos bajo la percepción que tienen de sí mismos basándose en sus vivencias con su entorno. Asimismo, en los adolescentes se reportan problemas de interacción personal, familiar, social, escolar, entre otros. Estos factores influyen en el bienestar psicológico porque inciden en el desarrollo y la satisfacción con la vida. Por estas razones, el buen desarrollo de las relaciones interpersonales incluidas en la dinámica de su grupo social es muy importante (Solórzano-Gonzales, 2019). Por otro lado, según el Ministerio de Salud (MINSa, 2017), los estados de ánimo negativos no necesariamente patológicos entre adolescentes, pueden afectar de forma significativa su calidad de vida. Los resultados asociados estos estados de ánimo en áreas urbanas y rurales entre el 2003-2012, en promedio, el 22.6% de los adolescentes se sienten “siempre o casi siempre” preocupados, 16.0% irritables, 14.6% aburridos y un 13.4% tristes. Al profundizar en los motivos del por qué estas condiciones anímicas son tan habituales en los adolescentes, posiblemente entre las principales razones esté el problema de acceso a

centros de educación superior y el futuro incierto que depara la vida adulta, así como el escaso acceso a lugares donde se puedan encontrar servicios de cultura y deporte.

Cabe recalcar por tales motivos, la importancia de apoyar el aspecto emocional en el adolescente; por ello, la inteligencia emocional es objeto de gran interés en esta investigación, ya que se ha demostrado que el adecuado procesamiento de información afectiva favorece la salud mental, ello significa que la inteligencia emocional propicia un posible éxito futuro y la adaptación del individuo en distintos ámbitos a lo largo de su vida (Ramos et al., 2012; Torres & Ramos, 2017).

Tomando en cuenta todo lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la aplicación de diez sesiones con dinámicas grupales humanistas en la inteligencia emocional de los adolescentes de tercer año de secundaria de una institución educativa personalizada de Lima?

## **1.2 Justificación y relevancia**

Con respecto a su utilidad teórica, este estudio genera un aporte a la psicología, ya que permitió investigar y describir sobre algunos postulados y principios teóricos como: la psicología humanista, las técnicas grupales, la inteligencia emocional e incluso la relación entre estos conceptos. Además, se pudo indagar más sobre los efectos y beneficios de las técnicas grupales humanistas aplicadas como herramientas terapéuticas experienciales, las cuales buscaron propiciar consciencia y libertad en la expresión emocional (Canto & Montilla, 2008; Suárez, 2013). A su vez, esta investigación contribuye a la búsqueda de nuevos conocimientos que favorezcan el avance de la psicología de grupos, en especial para la corriente humanista, la cual tiene como objetivo provocar vivencias que permitan favorecer el análisis personal, la responsabilidad individual, la libertad y el reconocimiento de las emociones (González & Márquez, 2014; Henao, 2013; Serra, 2015). Por lo tanto, el contenido informativo que se genera en esta investigación puede servir de base para aportar a futuros estudios donde se aborden temáticas o constructos similares.

Respecto al aporte aplicativo, esta investigación favorece a la institución educativa, específicamente a los estudiantes de tercer año de secundaria, ya que éstos reciben una contribución directa de las dinámicas grupales humanistas, las cuales

facilitan un acercamiento al conocimiento personal (intereses, actitudes, habilidades y valores) y una maduración emocional (Serra, 2015). Asimismo, la investigación contribuirá a que los alumnos logren aprender otras formas de exteriorizar sus emociones y además puedan explorar nuevos recursos para afrontar su vida diaria, ya que mediante estas técnicas grupales los adolescentes conseguirán desarrollar nuevas competencias y habilidades emocionales en sus relaciones sociales como: empatía, autoestima, autoconocimiento, autorregulación, motivación, habilidades sociales, entre otros. Dicho de otra manera, las técnicas de enfoque humanista podrán beneficiar a los estudiantes no sólo en el aspecto emocional, sino también en varias áreas de la vida personal: intrapersonal, académica, social y familiar (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Serra, 2015), ya que el mejoramiento de la inteligencia emocional en las personas propicia un posible éxito futuro, así como una adecuada adaptación en distintos ámbitos de su existencia (Ramos et al., 2012; Torres & Ramos, 2017).

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Grupo y las dinámicas grupales

Cuando se habla de grupo, se puede hacer referencia a un conjunto de personas que interactúan y están integradas entre ellas. Asimismo, tienen un propósito u objetivos en común y una dinámica de compartir experiencias, expectativas y emociones. Se busca que la relación entre los miembros del grupo sea unida, familiar y natural, para que puedan aportar características propias que contribuyan y potencien el crecimiento del grupo y de los miembros. Por otro lado, el manejo de los grupos con propósitos terapéuticos se cimienta en las oportunidades vivenciales y la comunicación de los integrantes con sus peculiaridades (Toscano, 2018).

De la misma forma, se conoce muy bien que el ser humano es un ser social por naturaleza, por ello se profundiza y se enfatiza en la concepción de grupo, la cual es definida por Suárez (2013) como:

Una fuente de socialización, formación, seguridad, pertenencia, resolución de problemas y consecución de fines comunes en un período de tiempo determinado. Provee un sentimiento de unidad e integración grupal estable, además permite consolidar y desarrollar el sentido de identidad y autoestima en sus miembros. (p.4)

Además, de acuerdo a Torres y Ramos (2017), el grupo no es una suma de miembros, sino es considerada una estructura que emerge de la integración de los individuos y que induce ella misma un cambio en los miembros. El grupo permite que cada persona desarrolle sus capacidades, aumente sus conocimientos y logre aprender a solucionar problemas con mayor facilidad que si lo hiciera por sí sola.

Dando cuenta de ello, las dinámicas grupales son un conglomerado de recursos y procedimientos que, aplicados en el escenario grupal, favorece el cumplimiento de los propósitos de productividad y gratificación grupal (Chicaiza, 2012). Asimismo, las dinámicas permiten mejorar el rendimiento grupal, generan crecimiento emocional en los participantes y facilitan un adecuado clima para la consecución de objetivos (Torres &



Ramos, 2017). Por lo tanto, las dinámicas o técnicas grupales se pueden definir como herramientas o instrumentos que aplicados al trabajo en grupo pueden facilitar un espacio que posibilite el desarrollo personal de la eficacia y la explotación de los potenciales de cada persona participante (Canto & Montilla, 2008). De la misma forma, están formadas por medios sistematizados para fomentar e instaurar los ejercicios grupales basándose en la relevancia que tiene la cooperación (Torres & Ramos, 2017).

Las técnicas de grupo varían en su estructura según la finalidad que el grupo desee fijar y estas pueden ser integradas por personas que no se conocen, por miembros de una organización, colegio, etc. (Chicaiza, 2012). Las numerosas dinámicas para grupos conservan particularidades diversas que sirven para calificar determinados grupos para todo tipo de circunstancias, entre las áreas más relevantes de aplicación resaltan: formativa, educativa, psicoterapéutica, sociabilización y trabajo en equipo (Torres & Ramos, 2017).

La mayoría de estos grupos tienen sesiones intensivas durante varias semanas y en ocasiones la continuidad de las sesiones se realiza una o varias veces por semana, todo esto dependiendo de los objetivos y de la orientación que tenga el grupo (Canto & Montilla, 2008).

### **2.1.1 El papel del facilitador grupal**

El facilitador grupal es el individuo capaz de coordinar un grupo de personas y su rol es significativo en el futuro desarrollo del intercambio de los participantes, ya que es un miembro que facilita la relación interpersonal y grupal. En la mayoría de los casos, la primordial responsabilidad que tiene es orientar a los miembros del grupo a que vivan una experiencia significativa con sus sentimientos, pensamientos y movimientos (Varas, 2011). Según Canto y Montilla (2008), el facilitador debe poseer una serie de características para que se dé un desenvolvimiento positivo en el grupo. Entre ellas está propiciar un clima auténtico en un ambiente no estructurado, considerarse un miembro más del grupo, tener presente que cada grupo tiene su proceso, proporcionar apoyo y aceptación incondicional a los miembros, aceptar de forma incondicional al grupo en su totalidad, prestar atención a lo que expresan sin juzgar ni interpretar, tener una escucha empática, evitar reprimir los propios sentimientos y compartirlos al grupo en el momento

adecuado. Igualmente, cuando sea necesario, saber confrontar a los participantes para que logren insights; y del mismo modo, ser amoroso o contenedor cuando se requiera. De esta forma, el facilitador debe cuidar a que se eviten las interpretaciones acerca del proceso del grupo o de los individuos, actuar con libertad, espontaneidad ante los movimientos y contacto entre los miembros del grupo (Canto & Montilla, 2008).

## **2.2 Humanismo y las dinámicas grupales**

A diferencia de otras corrientes psicológicas, el inicio de lo que se ha denominado corriente humanista tiene las características de un movimiento crítico del conductismo y el psicoanálisis (Suárez, 2013). Criticaban a los conductistas por su mecanicismo y reduccionismo, al concebir al ser humano determinado sólo por estímulos ambientales y, por otro lado, cuestionaron a los psicoanalistas por sostener irracionalismo y determinismo en algunas de sus posturas, así como su mirada interpretativa a diferentes elementos. Aunque la constitución de la psicología humanista se inscribe en la década de los 60 del siglo pasado, en los años 30 ya se pueden encontrar importantes antecedentes. La psicología humanista no nació por un único líder, sino que se caracteriza por la aportación de un número amplio de personas como: E. Fromm, K. Horney, A. Maslow, C. Jung, C. Rogers, R. May, E. Erikson, F. Perls, entre otros. Una de sus principales características es su heterogeneidad y la procedencia tan dispar de los psicólogos que crearon esta nueva forma de entender la psicología (Astudillo & Ramos, 2012; Canto & Montilla, 2008; Suárez, 2013).

Esta corriente fue llamada la tercera fuerza de la psicología, ya que nace de un nuevo cuestionamiento orientado en problemas humanos, donde coloca mayor énfasis al momento presente, es decir, al aquí y ahora. De igual modo, mira al ser humano de forma integral como: mente, cuerpo, emociones y espíritu (Astudillo & Ramos, 2012). “Esta psicología lleva a una postura de ilimitada confianza en la persona, en su capacidad de crear y en su autorrealización” (Canto & Montilla, 2008, p.57).

De esta forma, para los psicoterapeutas humanistas, cada ser humano es considerado un conjunto único, valioso e irrepetible de potencialidades que pueden ir desarrollándose, ya que sostienen que la persona tiene la facultad de ser consciente del mundo que los rodea y de sí mismos. Por ello, son capaces de internalizar procesos para

reconfigurarse y así poder aportar a su crecimiento personal. También, ven a cada persona de forma integral, teniendo en cuenta sus emociones, pensamientos, organismo, y espíritu, asimismo postulan que cada ser es libre y responsable de su conducta presente, así como de lo que hizo, y de lo que deseen para su futuro (Toscano, 2018).

Para los psicólogos humanistas era vital centrarse en las experiencias subjetivas de las personas. Por ello, es que aparecieron gran variedad de técnicas, ejercicios y dinámicas, principalmente grupales, que tenían como finalidad provocar vivencias existenciales y aumentar los estados de consciencia (Canto & Montilla, 2008).

Desde la psicología humanista se han desarrollado toda una serie de técnicas para las dinámicas de grupos. Para los humanistas los grupos son fuerzas poderosas y funcionan como una unidad distinta a la suma de sus partes (Ramos, 2012). Estas técnicas, dinámicas y/o ejercicios grupales, tienen la intención de provocar una experiencia que les sea útil a los participantes al vivenciarlas. Así como constituirse en herramientas o recursos que puedan acabar con las defensas que se opone a la expresión libre de uno mismo. Entre ellas se destacan los ejercicios no verbales, el psicodrama, el uso del cuerpo, entre otros (Canto & Montilla, 2008; Suárez, 2013).

Dentro de las dinámicas grupales humanistas, se encuentra el uso del arte, el cual es bastante empleado dentro de sus técnicas debido a que el medio artístico como terapia, ayuda a que las personas logren expresar emocionalmente, explotar su creatividad, espontaneidad, e impulsar la autoexpresión y el autodescubrimiento. Además, realizar actividades artísticas provee condiciones para el proceso activo, creativo e intuitivo donde se facilita la comunicación de emociones, ideas y preocupaciones. El recurso artístico es muy amplio, ya que abarca la dramatización, el dibujo, la escritura, la pintura, la música, entre otros (Bunge, 2012). Por tal motivo, en las técnicas empleadas en esta investigación se incorpora el uso del arte.

El interés por generar experiencias terapéuticas grupales creció muy rápido dentro del humanismo, por ello encontramos diversos enfoques grupales dentro de esta corriente, entre ellos cabe destacar: grupos T, grupos de encuentro, grupos logoterapéuticos y grupos gestálticos. Este estudio recopila e integra las principales características de estas diferentes perspectivas humanistas; sin embargo, se centra en mayor medida en los grupos gestálticos. A continuación, se profundizará en estas perspectivas de grupo.

### **2.2.1 Grupos T**

Los grupos T son creados por Lewin en 1947 y el nombre de estas dinámicas grupales se deriva del término en inglés “Training-Group”. Históricamente comenzaron como un método para enseñar a las personas capacidades interpersonales, para ser aplicadas tanto en el ámbito personal como profesional. Luego, el énfasis se ha ido desplazando hacia metas más personales, como aprender a comprender los propios sentimientos y los de los demás (Rogers, 2013).

Los grupos T se caracterizan por la forma peculiar en la que se produce el aprendizaje y por el contenido de este. En los grupos T las personas aprenden cosas que tienen que ver consigo mismas, sobre cómo se relacionan y cómo son percibidas por otros miembros del grupo. Además, este grupo aprende cómo le afecta la conducta de los participantes y cómo su conducta afecta al resto del grupo (Canto & Montilla, 2008; González & Márquez, 2014).

El grupo tiene como base el principio de que las relaciones interpersonales sólo pueden ser aprendidas de forma idónea si es a través de un proceso de participación experiencial activa. Los individuos que participan necesitan estar atentos a las relaciones que mantienen con los demás miembros del grupo, centrándose en el aquí y ahora, ya que las relaciones presentes proporcionan los datos para propiciar el cambio y el aprendizaje (Canto & Montilla, 2008; González & Márquez, 2014; Rogers, 2013). En el grupo T se invita a los participantes a que digan lo que realmente piensan y sienten, de forma espontánea, donde cada miembro influye y es influido, ya que dan y reciben retroalimentación (Canto & Montilla, 2008). Esta retroalimentación no es de carácter evaluativo ni enjuiciador, sino de carácter emocional, debido a que tienen que ser honestos y expresar en voz alta la emoción que le ha generado el comportamiento de su compañero. Si se aplica el feedback de forma adecuada, los individuos pueden tomar consciencia de sus emociones y de las emociones que generan, logrando así comprender el efecto que tiene su comportamiento en los demás (Canto & Montilla, 2008).

### **2.2.2 Grupos de encuentro**

Estos grupos fueron creados por Carl Rogers en la década de los 50. Los grupos de encuentro, como cualquier modalidad de psicoterapia humanista, tienen como finalidad

propiciar y/o acelerar el proceso de crecimiento personal y no tan solo la supresión de síntomas (Rogers, 2013). Funciona básicamente como un grupo T, ya que son grupos pequeños, no estructurados y centrados en el aquí ahora, la diferencia radica en los planteamientos teóricos y en los objetivos pretendidos. Se caracterizan por “vencer algunos de los mecanismos de defensa que utilizan los individuos de forma inconsciente” (Canto & Montilla, 2008, p.60). Esta situación grupal permite una relación interpersonal más directa, menos defensiva, con una libre expresión de los sentimientos y proponiendo lo que Rogers llamó “encuentro básico” (Rogers, 2013).

El encuentro permite que las personas se interrelacionen íntimamente, esto posibilita que se comprendan mejor a sí mismas como a las demás. La atención en el grupo se centra en la experiencia intrapersonal de los participantes más que en las relaciones interpersonales, ya que el grupo de encuentro busca que el individuo sacie la necesidad profunda de ser él mismo ante los demás; por ende, promueve la madurez y el crecimiento. Como consecuencia, el grupo de encuentro da lugar a profundas experiencias emocionales, desconocidas hasta ese momento por los participantes, que le proporcionarían una visión nueva de la existencia. De la misma forma, las nuevas experiencias emocionales originan un auténtico cambio en las actitudes personales y en sus conductas siendo más flexibles, fluidas y auténticas (Canto & Montilla, 2008; Rogers, 2013).

De acuerdo a la investigación de grupos de encuentro de Toscano (2018), esta intervención grupal permite que se optimice la consciencia y la inteligencia emocional, puesto que proporciona que los individuos puedan manejar y reconocer sus respuestas emocionales. De la misma manera, favorece que exista una dinámica relacional, donde los miembros del grupo pueden entender cómo se sienten los demás.

### **2.2.3 Grupos logoterapéuticos**

La logoterapia fue creada por Viktor Frankl en el año 1938. Esta es una terapia psicológica que viene de palabra griega *logos* que hace referencia a la voluntad del sentido, el motivo o el fundamento en el que se respalda el ser humano (Frankl, 2014; Suárez, 2013). Además, esta posición psicoterapéutica plantea una psicología rehumanizada donde la verdadera ocupación existencial del ser humano es encontrar la

fuerza motivadora de un sentido de vida. Se trata de buscar el propósito mediante la experiencia, ya que se encuentra afuera, en el mundo (Suárez, 2013).

En la logoterapia se resalta el fuerte lado espiritual, ya que es una terapia centrada en el sentido. Esta parte noética o espiritual es única y significativa de la persona. Por otro lado, esta terapia tiene un abordaje diferente, donde se favorece el altruismo (Frankl, 2014).

La logoterapia grupal es la aplicación de los fundamentos logoterapéuticos (dinámicas de contacto vivencial-grupal) que preparan la movilización de los recursos espirituales. Estos se pueden abordar en ansiedad, TOC, trastornos del sueño, problemas psicoemocionales, drogodependencias, crisis existenciales, depresión, agresividad, conductas de riesgo y además toma decisiones en adolescentes y en el ámbito educativo-preventivo (Suárez, 2013). Frente a esto, es que la intervención grupal es fuente de unidad para que los miembros puedan expresar sus emociones e ideas. De igual manera, esta experiencia grupal favorece un encuentro existencial, un compromiso con los demás miembros de grupo, impulsa la trascendencia de sus miembros y propicia que al compartir la alegría esta se duplique, y que, al comunicar el dolor, este sea más llevadero. De esta forma los individuos se dan cuenta que otras personas viven lo mismo, por lo que existe la posibilidad encontrar el sentido y establecer valores para sus vidas. Asimismo, se ofrece apoyo emocional, entendimiento, consuelo y sentimiento de pertenencia (Martínez, 2009).

#### **2.2.4 Grupos gestálticos**

La psicoterapia gestáltica fue creada por Fritz Perls, el cual sostiene que las dinámicas grupales pueden producir efectos muy importantes que deben ser abordados adecuadamente. Se encuentra más centrada en el qué y el cómo de las cosas que en el por qué. Además, se centra en el presente, ya que la experiencia del aquí y ahora contiene su propia e irreductible significación consciente. Postula que este centro de interés en el presente no indica una falta de importancia por el pasado, sino que este también es relevante en la medida que se relaciona con los funcionamientos presentes del individuo. Para esta terapia la toma de conciencia es esencial, ya que es un proceso de comprender temas inconclusos y, por lo tanto, posibilitaría el funcionamiento total e integrado del

individuo (Canto & Montilla, 2008; Eglá et al., 2012; Sánchez-Garavito, 2015; Varas, 2011).

Los objetivos en este abordaje terapéutico son:

- Integrar polaridades dentro de uno mismo.
- Lograr contactar con uno mismo y con los demás.
- Aprender el autoapoyo.
- Ser consciente de lo que uno percibe, siente, piensa, fantasea y hace en el presente.
- Definir los propios límites con claridad.
- Convertir los insights en acción (Canto & Montilla, 2008).

Además, en las dinámicas grupales gestálticas, no hay obligaciones, ni reglas rígidas, sólo sugerencias y orientaciones para trabajar, ya que se valora mucho la responsabilidad de cada individuo en la toma de sus propias elecciones. Las dinámicas grupales que se presentan en la Gestalt no son juegos inocuos, ya que pueden tener un fuerte impacto en el crecimiento individual de las personas que las practican (Canto & Montilla, 2008; Sánchez-Garavito, 2015). En la situación de grupo, el objetivo según Varas (2011) es “facilitar el darse cuenta, ampliar la conciencia, adquirir responsabilidad y facilitar la relación interpersonal del paciente con su entorno; que este pueda relacionarse de un modo más auténtico, con mayor aceptación de sí mismo y con mayor autoapoyo” (p. 28).

Los grupos reflejan la realidad, y la reproducen a pequeña escala, a medida que avanza el proceso; cada persona del grupo empieza a vincularse con los otros miembros de la misma forma que lo hace fuera del grupo, reproduciéndose el comportamiento social de cada individuo en el interior del grupo, el mismo mundo interpersonal que hay en el exterior. El grupo se convierte entonces en un pequeño laboratorio, ya que lentamente se van mostrando dificultades personales e interpersonales de cada persona, que, al mismo tiempo, se van exhibiendo frente al resto de los miembros. (Varas, 2011, p. 30)

Los grupos necesitan tener claro el objetivo por el que se reúnen, y respetar las reglas fundamentales de la Gestalt. Existen reglas básicas de comunicación que pueden

ser: hablar directamente a la persona, hablar en primera persona, intentar hablar desde la emoción, evitar interpretar o juzgar, evitar consejos, evitar la intelectualización, evitar justificaciones, hablar desde el “qué” y “cómo”, priorizar hablar de sí mismo, cambiar el “no puedo” por el “no quiero”, el “tengo que” por “elijo” y el “pero” por el “y”, entre otras (Sánchez-Garavito, 2015; Varas, 2011).

En lo que concierne a la Gestalt, en la investigación de Martínez (2017) se realiza una intervención grupal humanista basada en la terapia Gestalt, cuyo objetivo fue analizar la eficiencia de la intervención sobre la experiencia del yo, la regulación emocional y la autoconsciencia de los participantes. Los resultados muestran un incremento de la responsabilidad de los miembros del grupo sobre sus propias acciones en la relación entre ellos y se resaltan los avances de los integrantes al tomar contacto con vivencias emocionalmente significativas. Por ello, se pudo afirmar que la intervención grupal favoreció que se den cambios en la manera de estar en relación con otros y en algunos aspectos de la gestión de emociones y sentimientos de los participantes.

En referencia a todas las anteriores perspectivas humanistas revisadas –grupos T, grupos de encuentro, grupos logoterapéuticos y grupos gestálticos–, cabe recalcar que en este estudio se toman las principales características de todos estos enfoques del humanismo; sin embargo, se dio mayor predominancia al enfoque gestáltico.

Por otro lado, todos estos abordajes contribuyeron a la psicología de grupo, donde las emociones empezaron a tomarse más en cuenta en las dinámicas grupales. Esto beneficia el aspecto emocional, debido que los sentimientos pueden expresarse en el intercambio, asimismo, la interacción entre los miembros del grupo favorece que puedan entender y conocer diferentes puntos de vista. Con respecto a esto, existen emociones que van moldeándose de forma favorable en los grupos, al lograr un vínculo de intimidad y una resonancia única con las personas del grupo. Además, es relevante poder reconocer y expresar las emociones, estados de ánimo y generar empatía, ya que de esta forma se da un desarrollo de la inteligencia emocional y, también mejora la educación global e integral del individuo (Canto & Montilla, 2008).

Tomando en cuenta estos abordajes humanistas previamente explicados, se abordó en las diez sesiones de este estudio diversas dinámicas grupales humanistas como:



lluvia de imágenes, el cuento de mi vida, el saludo, me es obvio y me imagino de ti, hablar en jeringoza, hablar desde diferentes modos, mis rasgos “negativos”, representaciones y dramatizaciones en ronda, elaboración y animación de títeres, dramatización, mi música, garabato, tarjetas de emociones, el camino de mi vida, la isla, el animal que no existe, tengo-elijo, no puedo-no quiero, las frases de mi vida, la carta, elaboración de máscaras y ejercicio para resaltar lo que sucede (Canto y Montilla, 2008; Sánchez-Garavito, 2015; Varas, 2011). Todos los ejercicios nombrados se usaron en las diez sesiones grupales de esta tesis, cuyas dinámicas se encuentran especificadas en el anexo 7.

Adicionalmente, en todas las sesiones se realiza al inicio una meditación guiada. Con el fin de centrar a los participantes en el momento presente, y que logren explorar en su interior, el cual es un principio básico de la corriente humanista. De manera que se apertura con el aquí y el ahora una base para que conecten con sus pensamientos, emociones y su cuerpo (Simón, 2014).

### **2.3 Inteligencia emocional**

Antes se creía que una persona tenía éxito sólo por su inteligencia racional; no obstante, ahora se ha demostrado que a pesar que este elemento sí contribuye al logro de los objetivos, una parte también muy importante es la inteligencia emocional (IE) (Ramos et al., 2012). El concepto de IE apareció por primera vez en 1990, en un artículo de Mayer y Salovey. Sin embargo, recién se volvió popular con el best seller del norteamericano Daniel Goleman (Conde & Almagro, 2013).

En un principio, para comprender el constructo de IE, se deben explotar los términos “inteligencia” y “emoción”. En primer lugar, la inteligencia se define como la facultad que tiene una persona para conocer, comprender y generar información novedosa, integrando los conocimientos internos tanto como externos. Por otro lado, las emociones son reacciones psicofisiológicas que surgen como consecuencia de diversos estímulos internos y externos (Ramos et al., 2012).

En concreto, la IE suele definirse como la habilidad para conocer, integrar, aceptar, entender y regular las emociones personales y la de las demás personas, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Conde & Almagro, 2013). “La

inteligencia emocional se entiende como un conjunto de factores emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad adaptativa de las personas frente a las presiones y demandas del ambiente” (Garaigordobil & Peña, 2014, p.559).

No obstante, la IE no se encuentra exenta a críticas. Torres y Matviuk (2013) estipulan que se ha estudiado muy poco sobre la IE. Diversos psicólogos, especialistas y científicos formulan que existe una falta de claridad en la definición, además la relación cognición-emoción no está claramente diferenciada. Se hallan dificultades en los estándares psicométricos para su medición, existen limitaciones en conocer si las pruebas son de ejecución de la IE o de auto-reporte sobre la personalidad, también se han encontrado dificultades en la operacionalización con componentes de desempeño, problemas con la definición en términos de adaptación, cuestionamientos en cuanto a la capacidad real de la IE de poder establecer competencias para poder desempeñarse en contextos diferentes, entre otros (Medina, Robalin & Cabezas, 2016). Tomando en cuenta tal premisa, un aspecto clave en la investigación en la IE es la selección, validación y dado el caso, la adaptación de un instrumento para la medición de la misma (Torres & Matviuk, 2013).

A pesar de estas críticas, en diversos estudios se ha destacado la trascendencia de la IE, como en el de Del Pino y Aguilar (2013), en la cual se recalca la importancia que tiene la IE como herramienta en la gestión educativa, ya que ésta deriva en una mejoría del rendimiento académico, relaciones interpersonales y bienestar psicológico integral en adolescentes.

La IE es sustancial porque envuelve consigo factores protectores para el bienestar humano, debido a que favorece la autoeficacia y el afrontamiento de problemas, así como del ajuste social y escolar. Por ende, se ha intensificado el querer buscar un desarrollo de esta capacidad emocional, ya que es necesaria para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Antonio-Agirre et al., 2017).

De acuerdo a Toscano (2018), la IE no significa ahogar, aguantar o controlar las emociones, sino se trata de dirigirlas y equilibrarlas adaptativamente, dado que esconden detrás una dinámica relacional, donde el objetivo es llegar a identificar y reconocer las emociones propias como las ajenas. Asimismo, un individuo inteligente emocional es capaz de monitorear, discriminar y regular sus propias emociones, y puede usar esa información para resolver posibles problemas.

Según Fragoso-Luzuriaga (2015), existen diversos modelos de inteligencia emocional, los cuales se pueden clasificar en dos grandes grupos:

### **2.3.1 Modelo de habilidad**

Este modelo es principalmente el de Mayer y Salovey (1997), ellos definen la IE como:

Una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones. (p. 10)

A partir de esta definición se desprenden las cuatro habilidades básicas:

- Reconocimiento, toma de consciencia y expresión favorable de las emociones.
- Flexibilidad y rapidez en el reconocimiento emocional.
- Entendimiento de las emociones propias y la de los demás.
- Introspección con respecto a la regulación de las emociones (Mayer y Salovey, 1997).

Asimismo, Mayer y Salovey (1997) afirman que en el ámbito de las emociones no existe una respuesta acertada, sino que puede que haya más de una. Además, se evita que la actitud emocional sea etiquetada como “buena” o como “mala”. Esta concepción de la IE es una herramienta que guía al proceso de indagación personal respetando la cultura, subcultura, religión, etnia, política y otros distintivos del individuo.

### **2.3.1 Modelos mixtos**

Estos conglomeran diversas habilidades, objetivos, características de personalidad, competencias y vínculos afectivos. En esta clasificación existen dos perspectivas más representativas, estas son el modelo de Goleman y el modelo de BarOn (BarOn, 2010; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Goleman, 2015). Ambas serán explicadas a continuación:

En primer lugar, el *modelo de Goleman* afirma que la IE se integra por cuatro dimensiones conformadas de diversas competencias: el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, la conciencia social, la regulación de relaciones interpersonales (Goleman, 2015).

... la inteligencia emocional como un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de automotivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza. (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p.115)

Por otra parte, se encuentra el *modelo de BarOn* (2010), el cual ha sido referente principal de esta investigación, ya que se utilizó un instrumento de inteligencia emocional (BarOn ICE NA) correspondiente a este marco teórico, que fue aplicado antes y después de las sesiones grupales con técnicas humanistas.

Este modelo postula que la IE es un conjunto de capacidades y habilidades que juega un rol importante para el entendimiento de cómo se expresan y afrontan las emociones en la vida diaria. El modelo emplea la expresión “inteligencia emocional y social” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida. Este cuenta con cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y humor (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Las dimensiones de este modelo (BarOn, 1988) abarcan lo siguiente:

- Escala intrapersonal: Contiene el conocimiento y la comprensión de sí mismo, la habilidad para comunicarse asertivamente y la capacidad de visualizarse a sí mismo de manera adecuada.
- Escala interpersonal: Incluye habilidades como ponerse en el lugar de otra persona, la capacidad de saber escuchar y entender los sentimientos de los demás, tener conciencia sobre el impacto de nuestras decisiones en la sociedad y el conservar relaciones interpersonales.
- Escala de adaptabilidad: Envuelve destrezas como la flexibilidad, resolución de conflictos, conocer la realidad, manejo de cambios y eficacia para enfrentar problemas habituales.

- Escala de manejo del estrés: Se compone por la tolerancia al estrés y a la frustración, y el control de los impulsos. Se manifiesta cuando la persona puede mantenerse tranquila, trabaja favorablemente bajo presión, no es impulsiva y no se desmorona emocionalmente ante situaciones estresantes.
- Escala de estado de ánimo general: Contiene el optimismo y la felicidad. Loga tener una mirada positiva sobre la vida y es satisfactorio compartir con ellos.

Al interior de cada una de estas dimensiones existen diversos componentes y a continuación se especificarán en la *Tabla 2.1*:

**Tabla 2.1**

*Modelo de la Inteligencia Emocional según BarOn (1988)*

<b>Dimensión</b>	<b>Componente</b>	<b>Concepto</b>
Intrapersonal (CIA)	Comprensión emocional de sí mismo (CM)	La capacidad para entender y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el origen de ellos.
	Asertividad (AS)	La destreza para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar a los demás y amparar nuestros derechos de una manera adecuada.
	Autoconcepto (AC)	La habilidad para conocer, entender y respetarse a sí mismo, aceptando todos los aspectos de la personalidad, las limitaciones y las posibilidades.
	Autorrealización (AR)	La aptitud para realizar lo que verdaderamente podemos, elegimos, queremos y disfrutamos.
	Independencia (IN)	La capacidad para tener confianza en sí mismo, dirigirse a sí mismo y ser independientes emocionalmente para la toma de decisiones.
Interpersonal (CIE)	Empatía (EM)	La capacidad de percatarse, entender y validar los sentimientos de los demás.
	Relaciones interpersonales (RI)	La habilidad para constituir y mantener relaciones satisfactorias y recíprocas, las cuales se caracterizan por una cercanía emocional e intimidad.
	Responsabilidad social (RS)	La destreza para la cooperación y colaboración en un grupo, donde se contribuye por un bien común y es un miembro constructivo.

Dimensión	Componente	Concepto
Adaptabilidad (CAD)	Solución de problemas (SP)	La habilidad para reconocer los problemas y para proponer e implementar soluciones efectivas.
	Prueba de la realidad (PR)	La facultad para evaluar la correlación entre lo que vivenciamos (la experiencia subjetiva) y la realidad (lo objetivo).
	Flexibilidad (FL)	La capacidad para modificar y revisar si nuestras emociones, pensamientos y conductas frente a situaciones son favorables.
Manejo del Estrés (CME)	Tolerancia al estrés (TE)	La cualidad para sobrellevar eventos adversos, situaciones de tensión y emociones intensas, enfrentando activa y positivamente el estrés.
	Control de los impulsos (CI)	La habilidad para postergar y controlar de forma oportuna los impulsos y emociones.
Estado de Ánimo en General (CAG)	Felicidad (FE)	La capacidad para disfrutar de la propia vida y sentirse satisfecha con ella, incluyendo a otros para divertirse y expresar sentimientos positivos.
	Optimismo (OP)	La facultad para mirar el lado positivo de la vida y mantener una actitud auténtica y favorable, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

**Nota.** Dimensiones y componentes del modelo de la inteligencia emocional de BarOn. Tomado y adaptado de “La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana,” por N. Ugarriza, 2001, *Persona*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

## 2.4 La adolescencia y cambios emocionales

La adolescencia es una etapa madurativa de la vida donde surgen grandes cambios y transformaciones a nivel biológico, cognitivo, emocional y psicosocial. Esta etapa no se caracteriza por ser un proceso continuo ni homogéneo, ya que cada adolescente responde a sus experiencias de forma única y personal al no llevar el mismo ritmo de maduración. No existe un consenso respecto al periodo exacto donde empieza y termina la adolescencia, ya que es variable para cada persona. Sin embargo, su inicio se asocia al aspecto biológico (pubertad) y concluye con la madurez psicosocial como lo son las responsabilidades y roles de la adultez. La SAHM (Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia) la sitúa entre los 10-21 años, donde se pueden diferenciar

3 fases: adolescencia inicial (10-14 años), media (15-17 años) y tardía (18-21 años) (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo, et al., 2017).

La adolescencia es una etapa bastante importante para la educación emocional, ya que se dan cambios significativos a nivel físico, psicológico y social, que pueden afectar emocionalmente a los adolescentes. Estas transformaciones pueden ser: el rápido crecimiento físico, la madurez sexual, la preocupación por su aspecto y autoestima, la búsqueda de la identidad personal, la elaboración del autoconcepto, la rebeldía, la valoración de amistades, la necesidad de pertenencia a un grupo, los diferentes intereses profesionales, las nuevas exigencias, etc. (Pérez-Escoda & Pellicer, 2015).

En el trabajo de Pérez-Escoda y Pellicer (2015) se evidencia que, a través del desarrollo de las competencias emocionales, los adolescentes pueden conocer, percibir y entender mejor sus emociones y la de otros. Del mismo modo, Vejar y Marín (2012), explican que los adolescentes se encuentran en un periodo de maduración a nivel integral, lo cual supone una predisposición al entendimiento de sus propios afectos y emociones, así como la de los demás.

De acuerdo a Schoeps et al. (2019) las habilidades emocionales ayudan a los adolescentes a tener un adecuado ajuste y madurez. Estos recursos pueden ser de ayuda para afrontar dificultades y tomar decisiones acertadas, y además les sirve para identificar y tener consciencia de sus emociones, así como la regulación de estas. Asimismo, es conveniente para los adolescentes el crecimiento emocional, ya que así se favorece la valía personal y la confianza en sí mismos. De esta forma, las competencias emocionales se derivan del concepto de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).

De acuerdo a la investigación de Rieffe, et al. (2009), se puede evidenciar que la consciencia emocional; es decir, la capacidad para identificar, diferenciar y saber frente a qué se generan las propias emociones, prepara y antecede a los estados de ánimo y los afectos, los cuales acaban influenciando y afectando en la percepción que los adolescentes tienen sobre su salud integral. Asimismo, esto sugiere que no tener un reconocimiento de las emociones propias impide que se afronten las vivencias emocionales de forma adaptativa. De igual modo, en el estudio de Salguero et al. (2011) los adolescentes que demostraron mayores habilidades para identificar y reconocer los propios estados emocionales y de otras personas tenían favorables relaciones sociales con sus pares y adultos, así como un mayor nivel de autoconfianza y competencia percibida.

De la misma forma, presentaban una disminución en sentimientos de estrés y tensión en sus relaciones interpersonales.

Finalmente, de acuerdo a todas las implicancias teóricas y prácticas de la literatura expuesta, se integraron diferentes abordajes del humanismo (Grupos T, grupos de encuentro, grupos logoterapéuticos y grupos gestálticos) en la praxis grupal de esta investigación para conocer cuáles son los beneficios emocionales en los participantes del estudio a partir de las dinámicas grupales con enfoque humanista. En consecuencia con ello, después de las sesiones, se analizaron las implicancias en las dimensiones de la inteligencia emocional de los adolescentes: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y humor (Fragoso-Luzuriaga, 2015).





## CAPÍTULO III: OBJETIVOS

### 3.1 Objetivos

- Describir la experiencia de la intervención grupal de los adolescentes de tercero de secundaria de una institución educativa personalizada de Lima, después de las diez sesiones humanistas.
- Analizar las dimensiones de la inteligencia emocional, luego de la aplicación del instrumento BarOn, en los adolescentes de tercero de secundaria de una institución educativa personalizada de Lima.

## CAPÍTULO IV: MÉTODO

### 4.1 Tipo y diseño de investigación

De acuerdo a Bautista (2011), el presente estudio es de enfoque cualitativo, donde el método se caracteriza por tener un énfasis en la aplicación de las técnicas de descripción, clasificación y significación. Desde este enfoque no se buscan explicaciones causales ni se prueban hipótesis, se busca, más bien, profundizar el conocimiento y la comprensión subjetiva de la experiencia humana. Además, es de alcance descriptivo, ya que, desde la experiencia de un entorno grupal, se buscó describir la aplicación de dinámicas humanistas (Álvares-Gayou, 2003; Bautista, 2011). Asimismo, se describió la intervención grupal, se especificó sobre los participantes, se detalló sobre el contexto donde se realizó y se logró analizar cuál fue la contribución en las dimensiones de la inteligencia emocional de los adolescentes del tercer año de secundaria de una institución educativa personalizada de Lima.

Siguiendo la nomenclatura de Bautista (2011) y Ruiz (2012), esta investigación es de tipo investigación-acción, ya que permitió el estudio de una situación en particular donde se da un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular una acción transformadora. Este tipo de investigación se caracteriza por ser bibliográfica y de campo; es decir, es necesaria una sustentación teórica para que se describan los fenómenos del estudio y, además es participativa y colaborativa, donde hay una práctica y una intervención en el entorno natural de los participantes. De igual manera, cuenta con un ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, porque realiza un análisis crítico de las situaciones para generar cambios sociales. De este modo, tiene como objetivo solucionar problemas de los contextos cotidianos y está orientado a producir una mejora en la calidad de vida de los participantes. Además, la investigación-acción está enfocada mayoritariamente en problemas educativos, por lo que la metodología cualitativa es la más conveniente para el estudio de los contextos naturales, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos (Álvares-Gayou, 2003), lo cual se alinea con la presente investigación.

## 4.2 Participantes

La naturaleza de los participantes de este estudio está enteramente ligada a la institución educativa de procedencia. Es decir, un colegio personalizado, puesto que todos los estudiantes de esta institución contaban con alguna o varias problemáticas relacionadas a dificultades de aprendizaje, inconvenientes socioemocionales, problemas conductuales, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, dificultad atencional e hiperactividad. Algunos de los alumnos fueron previamente evaluados y diagnosticados por centros especializados externos y por el departamento psicopedagógico de la institución educativa. Sin embargo, un amplio grupo de estudiantes no tenía un diagnóstico establecido, debido a que algunos padres no deseaban realizar una evaluación integral a sus hijos.

Para seleccionar la muestra del estudio, se consideraron entre los criterios de inclusión a nueve adolescentes –siete varones y dos mujeres– de entre 14 y 15 años de edad, los cuales se encontraban cursando tercero de secundaria en un colegio personalizado particular en la ciudad de Lima, perteneciente al sector socioeconómico medio-alto. En contraste, se excluyeron estudiantes de otros años, ya que sólo se tomó en cuenta a toda la sección de tercero de secundaria.

Se utilizó el muestreo de tipo intencional por oportunidad y de voluntarios (Bautista, 2011; Ruiz, 2012). El primero consta en que se consiguió a la población de forma espontánea y fortuita (Katayama, 2014). Para esta investigación, tal situación fue posible debido a que se obtuvo la muestra por las facilidades de la investigadora al haber laborado en el colegio donde se realizó la intervención grupal. Por otro lado, el muestreo de voluntarios radicó en que los participantes se encontraron conformes con la invitación de ser parte del estudio y quisieron contribuir de forma activa, esto fue posible ya que los alumnos de tercero de secundaria se mostraron entusiastas con ser partícipes del estudio y tuvieron bastante disposición a contribuir con el mismo.

Asimismo, la población de estudiantes se seleccionó bajo el juicio de la investigadora intencionalmente, ya que contaba con conocimiento previo de los alumnos, así como de sus características individuales. Esto facilitó el proceso, debido a que la investigadora ya tenía un vínculo significativo con los alumnos de tercero de secundaria del colegio.

Por otro lado, el número de los participantes fue de nueve personas, este fue determinado por la cantidad de alumnos del año escolar en el que se intervino. Además, se tomó en cuenta que el número de integrantes sugerido para una intervención grupal es de máximo de doce personas; sin embargo, es favorable que sean menos cuando el tema a tratar es profundo o sensible (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2017). A continuación, se detallarán las particularidades de cada estudiante de este estudio:

**Tabla 4.2**

*Características de los participantes*

<b>Alumnos</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Dificultades predominantes</b>
A	Varón	14	Problemas socioemocionales y de aprendizaje
B	Varón	15	Déficit de atención e hiperactividad
C	Mujer	14	Déficit de atención y problemas de aprendizaje
D	Varón	14	Problemas socioemocionales y de aprendizaje
E	Varón	14	Problemas de aprendizaje
F	Mujer	15	Problemas de conducta
G	Varón	14	Baja tolerancia a la frustración y problemas socioemocionales
H	Varón	14	Problemas socioemocionales y de conducta
I	Varón	14	Problemas socioemocionales, déficit de atención, hiperactividad y problemas de conducta

### **4.3 Técnicas de recolección de información**

Se buscó obtener datos significativos sobre los resultados de cada sesión grupal con técnicas humanistas (las dinámicas utilizadas en cada sesión grupal se especifican en el anexo 7) y se utilizó la capacidad de la investigadora para analizar los datos mediante el análisis por categorías de las sesiones grupales y, por otro lado, el análisis por ítems del instrumento de inteligencia emocional más adelante explicado. Por ello se emplearon los siguientes recursos de recolección de datos:

En primer lugar, se utilizó el inventario completo de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA en niños y adolescentes (Anexo 1). Este instrumento se usó como una

prueba auxiliar para establecer una línea de base previa a la intervención de las técnicas grupales humanistas y también se aplicó al término de éstas, para conocer si existieron cambios en la inteligencia emocional y social de los estudiantes al terminar las sesiones grupales. Este instrumento está diseñado para niños y adolescentes entre 7 y 18 años, asimismo, es de fácil administración y se puede tomar de forma grupal o individual en un aproximado de 30 minutos. Mide diversas destrezas y competencias que componen los rasgos centrales de la inteligencia emocional; éste puede ser utilizado como una herramienta rutinaria de exploración en variados contextos como escuelas, clínicas, centros y consultorios. Este instrumento presenta evidencias de validez y de confiabilidad, además se encuentra adaptada a la población peruana por Ugarriza y Pajares (2004), cuya versión se tomó en este estudio. Contiene 60 ítems distribuidos en 7 escalas en su forma completa, que son: inteligencia emocional total, interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general, impresión positiva e índice de inconsistencia. Usa una escala de tipo Likert de 4 puntos en las cuales los evaluados tienen como opciones de respuesta “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo” (Ugarriza & Pajares, 2004). Es importante recalcar que este instrumento no se utilizó para realizar un proceso de análisis estadístico, sino que los datos obtenidos sirvieron para identificar las características de inteligencia emocional de la muestra frente a la intencionalidad de su selección y a partir de ello se analizaron las respuestas de algunos de los ítems.

En segundo lugar, se utilizó como herramienta la observación. Esta es una técnica que consiste en contemplar y analizar un fenómeno. Permite que se estudie y documente la conducta tal cual como ocurre. Asimismo, facilita que se dé una descripción realista y detallada de la dinámica del comportamiento individual como colectivo. La observación fue de tipo participante, debido a que la investigadora recogió los datos en el medio natural y estuvo en contacto con los propios sujetos observados porque se encontraba laborando en el colegio de los alumnos. Además, ésta se incluyó en el grupo estudiado, estableciendo un estrecho contacto con los participantes, ya que fue la facilitadora grupal, la cual debe considerarse un miembro más del grupo, proporcionar apoyo y aceptación a los miembros (Canto & Montilla, 2008). Esta participación sirve para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad del estudio. Del mismo modo, es importante mencionar que la observación de tipo participante fue activa y

sistematizada durante las sesiones grupales, ya que se realizó con la ayuda de elementos técnicos como guías y registros de observación (Bautista, 2011; Corbetta, 2007; Ruiz, 2012).

Como lo recomiendan Díaz (2011) y Pozner (2000), se contó con una guía de observación (Anexo 3), que consiste en un listado de elementos que se necesitaron observar en la intervención grupal. Por otra parte, se eligió como herramienta el registro de observación (Anexo 4) (Corbetta, 2007); es decir, se describió cómo se estaba llevando a cabo la acción y se reportó información sobre un conjunto de acciones desarrolladas en las intervenciones grupales de forma narrativa en lenguaje habitual y espontáneo. Los registros implican que la investigadora anote de modo breve y claro cómo suceden los hechos y para ello se conservó un cuaderno de observaciones donde se anotaron con rapidez los datos, incluyendo sus comentarios sobre la situación observada (Díaz, 2011). El registro de observación es una herramienta que se utiliza como recurso para sistematizar las experiencias directas con el objetivo de que el contenido de la información que se recolecta sea confiable. Por consiguiente, se elaboraron registros no estructurados de estilo narrativo, donde se recolectó conocimientos a partir de lo observado en las sesiones grupales, a través de un relato que se plasmó en la ficha terminando la sesión (Corbetta, 2007; Pozner, 2000). El criterio de validación para la guía y el registro de observación que se usó fue la inmersión de campo con una sesión piloto (Anexo 5) previa a las diez sesiones grupales realizadas para esta investigación.

Los criterios utilizados para la elección de las temáticas y dinámicas partieron de acuerdo a todo el marco teórico de la presente investigación, donde los objetivos de cada ejercicio planteado se encuentran alineados a las cinco dimensiones de la IE: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y humor (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Así, se afianzaron los objetivos de cada dinámica a partir de varias fuentes con principios humanistas, basados en diversas referencias bibliográficas de este enfoque, entre ellas Sánchez-Garavito (2015), Varas (2011) y Canto & Montilla (2008), en los cuales se encuentran diversos recursos, ejercicios o dinámicas para el trabajo humanista con grupos. Los elementos de la teoría humanista en los que se basó este estudio fueron los grupos T, los grupos de encuentro, los grupos logoterapéuticos y los grupos gestálticos. No obstante, en mayor proporción las dinámicas fueron recogidas de la psicoterapia Gestalt, entre los cuales destacan los principios del aquí y ahora, el

percatarse de acuerdo a las experiencias (“el darse cuenta”) y, por último, el principio de la responsabilidad de uno mismo, de lo que sentimos, pensamos y cómo actuamos (Varas, 2011), los cuales se destacaron en todas las sesiones.

Las dinámicas grupales de este estudio fueron seleccionadas por la investigadora de acuerdo a la bibliografía de dinámicas grupales humanistas y la inteligencia emocional, las cuales están descritas, detalladas y especificadas en el anexo 7. Es importante recalcar que fue una intervención concreta para los participantes de esta investigación. Fue validada a través de una sesión piloto, donde se recogieron y analizaron los conocimientos previos para la creación de las demás sesiones. Por esta razón, los criterios de elección y elaboración de las temáticas y, por ende, los objetivos y ejercicios grupales correspondientes de cada sesión, serán fundamentados a continuación:

En la sesión 1, el tema fue “Toma de conciencia y expresión de emociones”, que se basó en la teoría de Canto y Montilla (2008), Egle et al. (2012), Sánchez-Garavito (2015) y Varas (2011), donde las dinámicas grupales se orientaron a brindar las pautas grupales, generar conciencia del momento presente, propiciar autoanálisis, cohesión y expresión emocional de los participantes. Aquello corresponde al modelo de BarOn (1988) de la inteligencia emocional, donde se pudo incorporar en esta primera sesión las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, ánimo general y en menor medida manejo de estrés.

En la sesión 2, el tema fue “Aceptación de los aspectos rechazados y confianza grupal”, cuyas dinámicas guardaron correspondencia a Canto y Montilla (2008) y Sánchez-Garavito (2015) debido a que postulan que el enfoque humanista gestáltico busca la integración de las polaridades, así como la toma de consciencia de sí mismos y del entorno. También, los objetivos de esta sesión tienen relación con la propuesta de Rogers (2013), ya que formula que expresarse puede ayudar a afianzar la confianza grupal. Por lo tanto, de acuerdo a BarOn (1988) se incluyeron en esta sesión en mayor medida las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y ánimo general.

Con respecto a la sesión 3, cuyo tema corresponde a “Elaboración y dramatización con títeres”, se buscó en los ejercicios grupales fomentar el autoconocimiento y exteriorizar mediante el arte sus percepciones, ideas y emociones, lo cual se encuentra de acuerdo al enfoque humanista (Bunge, 2012; Simón, 2014).

Asimismo, se incluyeron en esta reunión mayoritariamente las dimensiones intrapersonal, adaptabilidad y ánimo general del modelo de inteligencia emocional del BarOn (2010).

De acuerdo con la sesión 4, con el tema “La música y la expresión” se invitó a que los estudiantes conozcan más de sí mismos y de los miembros del grupo a través de la música, y así puedan desarrollar la escucha activa, la confianza grupal y la expresión de emociones (Bunge, 2012; Canto & Montilla, 2008). De este modo, las dimensiones del modelo de inteligencia emocional de BarOn (2010) que estuvieron presentes fueron intrapersonal, interpersonal y ánimo general.

En la sesión 5, cuyo tema es denominado “Reconocimiento de mis emociones y el camino de mi vida” se quiso desarrollar el conocimiento de emociones básicas y sociales, afianzar la representación y expresión de las emociones aprendidas, y tomar conciencia de la historia personal. De esta forma se fomentó en los estudiantes las relaciones interpersonales sanas al expresar al grupo lo que sienten de forma favorable (Martínez, 2009; Pérez-Escoda & Pellicer, 2015), lo cual está ligado a las dimensiones de la inteligencia emocional de BarOn (1988) que fueron integradas en esta sesión: intrapersonal, interpersonal y, en menor magnitud adaptabilidad y ánimo.

De acuerdo a las dinámicas grupales planteadas en la sesión 6 con la temática “La isla” se buscó generar acuerdos grupales, fomentar la cooperación, la empatía y el trabajo en equipo, para que de esta forma puedan reconocer y expresar sus emociones e ideas, desarrollando la tolerancia al estrés y la resolución de problemas (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Serra, 2015; Suárez, 2013; Torres & Ramos, 2017). Además, en esta reunión según el modelo de BarOn (1988) se puso mayor énfasis en las dimensiones de manejo de estrés y adaptabilidad, sin dejar de lado los aspectos intrapersonales, interpersonales y ánimo general.

Las dinámicas grupales humanistas empleadas en la sesión 7 “Exploración de sí mismo de forma personal y emocional” buscaron reforzar el autoanálisis para integrar y tomar conciencia de los aspectos que rechazan de sí mismos y de los demás, con el fin que los participantes puedan explorar con el recurso creativo cómo se sienten con respecto a ello (Bunge, 2012; Canto y Montilla, 2008; Sánchez-Garavito, 2015; Varas, 2011). De esta forma, se dio mayor alcance a las dimensiones intrapersonal, interpersonal y ánimo general de la teoría de la inteligencia emocional del modelo BarOn (1988).



La sesión 8 con el tema “La verdadera libertad en la elección” se encuentra alineada a los principios humanistas que postulan Canto y Montilla (2008), Sánchez-Garavito (2015) y Toscano (2018), donde se buscó que los estudiantes aprendan a responsabilizarse de sus acciones al autoanalizarse e identificar lo que sienten y, así puedan reconocer lo que realmente quieren y eligen en sus vidas. Además, esta sesión se encuentra vinculada las dimensiones intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad del modelo BarOn (2010) de la inteligencia emocional.

Conforme a la sesión 9 “Frasas y carta a tu niño interior” se propuso afianzar el autoapoyo y el cuidado emocional, donde los adolescentes puedan encontrarse con su niño interno, tomando consciencia de sus experiencias vividas y distinguir los aprendizajes que traen, lo que concuerda con lo planteado en las teorías de grupos humanistas, sobre todo la psicoterapia Gestalt (Canto & Montilla; 2008; Varas, 2011; Simón, 2014; Sánchez-Garavito, 2015). Por lo tanto, en esta sesión se priorizó la dimensión intrapersonal, siguiéndolo de las dimensiones interpersonal, adaptabilidad y ánimo.

Con respecto a la sesión 10 nombrada “Elaboración de máscaras” se buscó generar un espacio grupal de autoconocimiento, autoanálisis, exploración de uno mismo, manejo de estrés y solución de conflictos. De esta forma se permitió la expresión de emociones a través del arte y se promovió ser honestos con cada uno de sus compañeros y consigo mismos sobre lo que les pasa (Bunge, 2012; Canto & Montilla, 2008; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Sánchez-Garavito, 2015; Simón, 2014; Torres & Ramos, 2017; Varas, 2011). En consecuencia, en esta última sesión se da importancia a reforzar todas las dimensiones de la inteligencia emocional del BarOn (2010).

Por otro lado, se vio favorable que fueran 10 sesiones, debido a que es una cantidad moderada y adecuada para las intervenciones grupales, ya que en otros estudios orientados a grupos existen de 6 a 20 sesiones aproximadamente, como se observa en los estudios de Abarca (2009), con 6, y en Garaigordobil y Peña (2014) con 20 sesiones grupales. Por otro lado, cada sesión duró en promedio una hora y quince minutos, debido a que, por la recomendación de diversos investigadores, esta es una duración adecuada referente a las sesiones grupales, como es en el caso de Escobar y Bonilla-Jimenez (2017). Ellos indican que el tiempo ideal es entre una y dos horas, para que se pueda

profundizar sobre el tema dispuesto en la sesión y que se encuentre adaptado a la habilidad atencional los miembros del grupo.

#### **4.4 Procedimiento de recolección de información**

Según Dezin y Lincoln (2015) y Katayama (2014), es relevante conocer cómo se recolectan los datos para una investigación. Por ello, se recurrió a los siguientes pasos:

Se pidió permiso a la institución educativa por medio de una carta formal donde se informó sobre la investigación, asimismo, se indicó el procedimiento y la duración de esta. De forma consecutiva, la directora de la institución educativa accedió a la autorización para que se realizara trabajo.

A continuación, se procedió a escoger a los estudiantes que cumplieran con las características adecuadas para la temática, según las necesidades e inquietudes del trabajo. Debido a que la investigadora ya había interactuado con los alumnos de la institución con anterioridad, ya que laboraba en el colegio cuando se realizó el trabajo de investigación, ésta ya conocía las características de los estudiantes y analizó qué salón sería de mayor conveniencia, por ello, eligió la sección de tercero de secundaria puesto que la investigadora contaba con un vínculo cordial con los estudiantes de este año y además ellos se encontraban dispuestos a colaborar con el estudio.

Se comunicó a los participantes elegidos acerca de la investigación de forma verbal y estos estudiantes aceptaron ser parte del estudio, dando así el asentimiento informado oralmente. Posteriormente, la institución educativa informó sobre la investigación a los padres de familia a través de un comunicado interno virtual. Posteriormente, se les facilitó de forma física el consentimiento informado (Anexo 6) sobre las condiciones del estudio, asegurando el anonimato de los alumnos. Además, por acuerdo con los responsables del colegio, se utilizó un correo institucional para la comunicación con los padres.

Se procedió a solicitar una autorización para utilizar el instrumento de inteligencia emocional que se aplicó antes y después de las sesiones, por medio de un correo electrónico a Liz Pajares, una de las autoras que validó en el Perú el inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA en niños y adolescentes, el cual se puede observar en el anexo 2.

Seguido a esto, se tomó la prueba inicial a los estudiantes, para la cual se les indicó las consignas necesarias de forma clara y apropiada y, además se les indicó realizarla de manera honesta, al no existir respuestas ni buenas ni malas.

Como parte del documento de inmersión de campo, se procedió a realizar una sesión piloto (Anexo 5), que estuvo basada en teoría humanista, de la misma forma que las diez sesiones grupales que se efectuaron posteriormente. Sirvió como modelo para la investigadora, mediante la cual pudo conocer el comportamiento del grupo electo en una sesión con ejercicios grupales humanistas. En esta sesión de prueba surgieron aprendizajes y propuestas, asimismo, se conoció la dinámica de los participantes de forma grupal, se introdujo la expresión emocional a través del arte para facilitar el autoconocimiento y ayudó a que se establezcan las pautas grupales que se presentaron en la primera sesión. De tal forma, se obtuvieron los elementos necesarios para realizar el formato de sesiones grupales (Anexo 7), donde se encuentran todas las técnicas utilizadas en cada una de las diez sesiones aplicadas de esta investigación.

Es importante recalcar que todas las sesiones grupales fueron ejecutadas en el mismo colegio, en un salón con la dimensión adaptada al número de participantes, donde no habían potenciales interruptores. Asimismo, el espacio contaba con colchonetas en el piso para los estudiantes, en las cuales se sentaron formando un círculo de manera que todos y todas lograban mantener contacto visual.

A continuación, se llevó a cabo las 10 sesiones grupales (anexo 7) en un periodo cercano a 12 semanas. Estas sesiones se ofrecieron durante la jornada escolar. En todas las sesiones se realizó una meditación inicial, ya que, durante la sesión piloto, se observó que ayudó mucho a los adolescentes a mantener su concentración y disposición en las dinámicas presentadas. En el registro de observación se encuentra la narración de la experiencia grupal y los comentarios del observador, donde se encuentran los aportes, los cambios, los aprendizajes de la sesión y las propuestas para la siguiente sesión grupal.

Al término de las sesiones grupales, se volvió a evaluar el inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE. Este se aplicó con el fin de conocer si es que existe una diferencia transformadora en las respuestas, antes y después de la intervención grupal.

Finalmente, se realizó un análisis por categorías de las sesiones grupales y un análisis por ítems del instrumento BarOn ICE, por lo tanto, con estos datos cualitativos se pueden determinar los resultados y las discusiones de la investigación.



## CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de la información obtenida de las sesiones grupales humanistas, se establecieron categorías basadas en la información proveniente de los registros de observación, a esta estrategia se le denomina análisis por categorías. Por otro lado, se realizó un análisis por ítems tomando en consideración los resultados del instrumento de este estudio, donde se indagó en las dimensiones de la inteligencia emocional, tras las respuestas marcadas por los estudiantes en los ítems del inventario.

La categorización es dar nombre y sentido a los datos; es decir, agrupar elementos, ideas o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí en torno a un concepto capaz de abarcar todo (Katayama, 2014). Con el objetivo de clasificar, contrastar y analizar, se agrupó la información sobresaliente o recurrente de los registros de observación de las sesiones grupales en tres categorías temáticas: “*Comunicación*”, “*Actitud de los miembros*” y “*Comportamiento grupal*”. Además, dentro de estos elementos genéricos escogidos, se asignaron subcategorías, para buscar refinar, perfeccionar y dar mayor detalle al fenómeno estudiado, que pueden ser causas, consecuencias, tipos, condiciones, etc. De esta forma se realiza una reducción de datos, ya que se va a focalizar, codificar, abstraer y transformar la información bruta en una unidad con significado relevante para la investigación (Dezin & Lincoln, 2015; Gibbs, 2012; Martínez, 2013). Es importante recalcar que el libro de códigos de las categorías y subcategorías de esta investigación se visualiza en el anexo 8.

A continuación, se analizarán y discutirán los resultados en el análisis por categorías de las sesiones grupales humanistas y posteriormente se procederá a hacer el análisis del instrumento BarOn ICE:

### **5.1 Análisis por categorías de las sesiones grupales humanistas**

#### **5.1.1 Categoría: Comunicación**

La categoría comunicación se vincula con la expresión emocional, la cual es una de las habilidades básicas de la inteligencia emocional de acuerdo a Mayer y Salovey (1997).

Además, se vincula con las dimensiones intrapersonal e interpersonal del modelo BarOn (1988), donde se busca que el individuo se comunique favorablemente consigo mismo y frente al entorno. En esta categoría se encuentran las siguientes subcategorías: *“fluidez del lenguaje”* y *“coherencia”*.

La subcategoría *“fluidez del lenguaje”* se refiere al intercambio comunicativo entre los estudiantes de manera ordenada, articulada y sin interrupciones. Por ello, en el desarrollo de las sesiones grupales se puede afirmar que por lo general *“el flujo de conversación fue fluido y constante en los participantes”*; es decir, cuando las actividades lo requerían, los estudiantes mantuvieron una conversación fluida y natural en la mayoría de las sesiones, donde el grupo mostró facilidad y soltura de palabra al realizar la mayoría de las dinámicas. Además, el ritmo de la comunicación fue sostenido, *“sin embargo, hubo momentos de silencio para que los estudiantes puedan concentrarse”*. La fluidez de la comunicación es muy importante dentro del entorno grupal, ya que propicia la expresión emocional, de acuerdo a Martínez (2009), beneficiando así las relaciones interpersonales del grupo, donde puede favorecer la habilidad para constituir y mantener relaciones satisfactorias y recíprocas. Mantener la fluidez es uno de los aspectos de la comunicación eficaz, este contribuye al desarrollo de las relaciones interpersonales, que es un componente de la inteligencia emocional (Petrovici & Dobrescu, 2014). Por lo cual se evidencia un beneficio en la dimensión interpersonal e intrapersonal de la inteligencia emocional, ya que además de la interacción social, los estudiantes lograron centrarse en su trabajo personal, relacionado con la confianza en uno mismo y la independencia para tomar decisiones (BarOn, 1988).

De acuerdo a la subcategoría *“coherencia”*, se pudo observar que el comportamiento de cada participante se encontró en concordancia con las ideas que manifestaron, y lograron expresarse con un lenguaje lógico y consecuente en los ejercicios grupales, como se evidencia en el registro: *“El contenido de lo que decían tenía bastante coherencia y propiciaba que haya un mayor análisis”*. Asimismo, se halló correspondencia entre la comunicación verbal y no verbal; es decir, lo que decían era consecuente con su expresión corporal; esto fue registrado en la frase: *“La comunicación no verbal fue coherente con lo que expresaban”*. Debido a lo expuesto previamente, se pudo evidenciar que los estudiantes realizaron intervenciones consecuentes en la mayoría de las dinámicas, lo que favoreció a que exista relación lógica entre los objetivos

planteados y la contribución de los estudiantes. En tal sentido, los estudiantes pudieron comprender y cooperar para generar cercanía e intimidad entre ellos, lo cual es parte de la dimensión intrapersonal (BarOn, 1988; Garaigordobil & Peña, 2014). Además, todo ello es relevante para que logren reconocer, comprender, regular y expresar las emociones de forma adecuada, ya que de esta forma se desarrolla la capacidad emocional (Antonio-Agirre, Esnaola & Rodríguez-Fernández, 2017; Canto & Montilla, 2008).

### **5.1.2 Categoría: Actitud de los miembros**

Cuando se asume una actitud favorable en los miembros de un grupo, se generan los medios que facilitan las relaciones interpersonales y por ende la confianza entre ellos, lo cual es relevante dentro de la teoría de la inteligencia emocional (González & Márquez, 2014). Por ello, en esta categoría se explicarán las siguientes subcategorías: “*participación*”, “*estado de ánimo*” y “*producción imaginativa*”, las cuales se conectan con la dimensión interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general de BarOn (1988).

En la subcategoría “*participación*” se evidenció que “*en general la actitud que tuvieron fue participativa, espontánea y libre al realizar los ejercicios grupales*”, asimismo, “*la actitud de la mayoría era de concentración en el momento de la elaboración del trabajo, y en el compartir grupal fue libre y participativo*”. Tales premisas son relevantes, ya que según Canto y Montilla (2008), el grupo tiene como base propiciar el cambio y el aprendizaje a través de un proceso de participación experiencial con los demás miembros. Dicho esto, la actitud grupal fue espontánea y dinámica, asimismo, “*todos respetaban al otro, no interrumpieron y expresaron de forma favorable lo que les pasaba*”, por lo cual esta interacción pudo ejercitar la escucha activa, la cooperación y el compromiso con los demás (Pérez-Escoda & Pellicer, 2015), las cuales son importantes características de las dimensiones interpersonal y adaptabilidad de BarOn (1988). Los sentimientos que se expresan en los vínculos, la interacción y las diversas percepciones son elementos significativos del proceso grupal, ya que es relevante poder reconocer y expresar los sentimientos, estados de ánimo y generar empatía para que haya un desarrollo emocional (Canto & Montilla, 2008). No obstante, en algunas sesiones, los participantes no tuvieron mucha iniciativa al expresarse, lo que generó que la facilitadora tenga que acercarse a pedir opiniones a cada miembro del

grupo, y volviéndose así más colaborativos, como quedó registrado en: *“la facilitadora tenía que acercarse y pedir opinión, pero cuando lograban tener la palabra eran más cooperativos y activos”*. En consecuencia, los estudiantes tuvieron respuestas colaborativas en los ejercicios grupales. Esto se encuentra asociado con Pérez-Escoda y Pellicer (2015), quienes postulan que el desarrollo de lo emocional propicia que se tomen decisiones acertadas, se asuman responsabilidades, se practique la tolerancia, la cooperación y el apoyo entre los individuos de un grupo; enlazado con la dimensión interpersonal de BarOn (1988).

Por otra parte, según Fragoso-Luzuriaga (2015), la inteligencia emocional contribuye a la regulación del humor y el estado de ánimo. Por lo tanto, en la subcategoría *“estado de ánimo”*, se evidencia que en la mayoría de las sesiones existió buen humor y un alto nivel de disfrute por parte de los participantes para elaborar las actividades, esto es notorio en las siguientes frases de observación: *“se observó bastante ánimo”, “disfrutaban bastante de la actividad”* y *“de vez en cuando hacían bromas y jugaban entre ellos mientras que realizaban su títere”*. Lo mencionado se halla dentro de la dimensión estado de ánimo general de la inteligencia emocional (BarOn, 1988), donde se encuentra la capacidad de poder disfrutar y mirar el lado positivo de la vida incluyendo a otros para divertirse auténticamente y expresar sentimientos positivos, a pesar de la adversidad. Como se describió previamente, *“la actitud que tomaron fue libre y bromista”*; sin embargo, tal situación no resultó favorable en cuanto que provocó desorden o comentarios no relacionados con las actividades en algunas sesiones, como se observa: *“por momentos se dispersaban y hacían bromas, provocando algo de desorden”*. Además, se evidenció que algunos estudiantes experimentaron cambios de humor frente a ciertos comentarios o bromas de sus compañeros, como se aprecia en el registro: *“Se observó un cambio en T’, ya que se mostró más susceptible porque lo molestaron y su ánimo se apagó”*. Asimismo, otro participante exhibió un estado de ánimo inusual en una sesión, como se aprecia en la anotación: *“F’ se mostró triste y desanimada, lo cual no es común en ella”*, ya que por lo general resultaba alegre y participativa frente a las actividades grupales. De este modo, se observó que la energía no siempre fue alta y favorable en todos los ejercicios grupales, de manera que, todo lo anterior expuesto se puede relacionar con la etapa evolutiva de la adolescencia, donde es común que fluctúe el estado de ánimo (Pérez-Escoda & Pellicer, 2015).



Respecto a la subcategoría de *“producción imaginativa”* podemos incluir al uso del arte como herramienta que favoreció la creatividad, la espontaneidad, la autoexpresión y el autodescubrimiento (Bunge, 2012), las cuales son características fundamentales dentro de la inteligencia emocional (Antonio-Agirre, et al., 2017). Podemos saber que la psicología humanista tiene gran interés en el aspecto artístico, ya que ayuda a generar nuevas soluciones a distintos problemas o retos (González & Márquez, 2014). Por ello se incentivó a usar este tipo de recurso a lo largo de las sesiones, donde los estudiantes tuvieron una inclinación artística importante, como se observa en: *“todos estaban bastante concentrados en el recurso artístico, además era notoria su creatividad e imaginación”, “el uso de lo artístico permitió que los estudiantes exploren en sí mismos y que expresen sus emociones” y “utilizaron bastantes recursos artísticos como la dramatización y tuvieron momentos creativos”*. Es importante destacar que el recurso del arte es un espacio que facilita la comunicación de emociones, ideas y preocupaciones (Bunge, 2012), además permite el disfrute, y se relaciona con las áreas intrapersonal, interpersonal y ánimo general de BarOn (1988). Del mismo modo, en otra sesión se puede observar la siguiente cita: *“La utilización de lo artístico se observó al escribir su carta de vida. Esta carta favoreció que los estudiantes se concentren más en sí mismos y logren transmitir sus emociones, incluso un estudiante se sensibilizó al punto de llorar cuando realizó su carta”*; en esta sesión los participantes lograron explorar y expresar sus sentimientos mediante la creación y diseño de la carta a su niño interior, de manera que se utilizó el recurso creativo de la escritura, mediante el cual lograron expresar y descubrir sus sentires. En otra sesión grupal los estudiantes crearon animales imaginarios con materiales reciclables y pintura, lo cual se puede observar en la frase de registro: *“utilizaron el recurso artístico a la hora de crear e imaginar sus animales imaginarios, los cuales representaban al aspecto que rechazaban de sí mismos”*. En otra actividad el trabajo consistió en la elaboración de máscaras que representen su personalidad, donde se les pidió que imaginaran, diseñaran, pintaran a su forma y estilo, lo que se representó en el registro: *“usaron la creatividad e imaginación para crear las máscaras (estilo, colores, formas, etc.), para ello, visualizaron cómo se vería de forma física la máscara de personalidad que tienen y usan en su vida”*. Esto fortaleció la originalidad, la sensibilidad y la flexibilidad de los estudiantes, y además impactó positivamente en aspectos del autoconocimiento y de la expresión emocional. Lo mencionado anteriormente es favorable para la inteligencia emocional, ya que el uso del

arte ayuda a que las personas logren reconocer, descubrir y expresar sus emociones, y además explotar su creatividad e indagar en aspectos internos de sí mismos (Bunge, 2012).

### **5.1.3 Categoría: Comportamiento grupal**

Vejar y Marín (2012), manifiestan que las intervenciones grupales ayudan a que exista un comportamiento de unidad grupal, asimismo, en las dinámicas se busca que los estudiantes sigan las pautas grupales y así puedan mantenerse regulados emocionalmente. A pesar de ello, se espera que existan incidentes dentro de un espacio grupal, más aún si se trata de participantes adolescentes, puesto que cuentan con cambios importantes que puede repercutir en sus emociones, pensamientos y conductas (Pérez-Escoda & Pellicer, 2015). Por esta razón, en esta categoría encontramos las subcategorías de *“cohesión”*, *“regulación emocional”* y *“normas grupales”*, las cuales se encuentran vinculadas con las dimensiones intrapersonal, adaptabilidad y manejo de estrés de la inteligencia emocional (BarOn, 1988).

En primer lugar, la subcategoría de *“cohesión”* sobresale, ya que existió *“bastante compañerismo y sentimiento de cohesión”*, *“lograron conectar mejor con el otro y escucharse”* y *“entre todos conversaban y compartían de forma amistosa”*; esta unidad fue fundamental para que los participantes del grupo obtengan beneficios emocionales (Martínez, 2009). Además, referente a Suárez (2013), se puede decir que las personas necesitan al grupo para generar vínculos donde puedan identificarse y mantener un sentimiento de unidad e integración. De manera consecuente, se pudo apreciar en algunas sesiones una mayor integración entre los participantes, exhibiendo sentimientos de cohesión grupal, ya que lograban seguir las actividades asignadas en conjunto, lo cual se ve registrado en: *“se respetaron, se escucharon, no interrumpieron al otro y lograron expresarse con confianza”* y *“el sentimiento de cohesión fue más marcado y todos lograron conectarse para el cumplimiento de los objetivos”*. En el estudio de Suárez (2013), se considera que la identidad grupal permite consolidar y desarrollar el sentimiento de unidad, pertenencia e integración grupal; además, aquello se encuentra dentro de las áreas interpersonal e intrapersonal de la inteligencia emocional (BarOn, 1998). Además, se mantenían más unidos cuando algunos participantes del grupo se animaban a compartir experiencias personales, como podemos ver en: *“Las*

*intervenciones fueron valiosas al final, ya que participaron activamente cuando dos integrantes se animaron a compartir algunas experiencias, generando cohesión y respeto entre ellos*". Esto es favorable en el grupo, ya que se consolida el sentido de pertenencia e integración grupal, contribuyendo al desarrollo de la identidad personal y la autoestima de los participantes (Suárez, 2013). No obstante, también se observó que esta unidad no fue manifestada en todas las sesiones, debido a que *"el sentimiento de cohesión fue cambiante, ya que por momentos se mostraban unidos y en otros momentos eran más distantes"* y la *"cohesión se dio más fuerte en algunos subgrupos y en otros se observó un distanciamiento"*. Esto se vincula con Zaldívar (2014), quien manifiesta que el periodo de la adolescencia es vital para la formación de la identidad individual y grupal, por lo que es común que los adolescentes se identifiquen más con algunos de sus pares y, por ende, que formen subgrupos. De la misma forma, se observó que algunos estudiantes se mantuvieron centrados en sus propias vivencias, adoptando una actitud individualista reservándose sus asuntos personales, no de forma permanente, sino variando de acuerdo a la circunstancia de cada individuo o frente a la propuesta de la actividad. Esto se aprecia en el siguiente registro de observación: *"En algunos se observó dificultades para trabajar en equipo, ya que trabajaban de forma más individual ('H', 'A' y 'D')"*. Aquello se asocia con la dimensión intrapersonal del BarOn (1988), ya que se caracteriza por la confianza en sí mismo, centrarse a sí mismo y ser independientes emocionalmente para la toma de decisiones. Frente a esto, es posible mencionar que la unión no siempre fue constante entre los miembros, ya que existieron subgrupos, conexiones momentáneas o a veces estuvieron más enfocados en su trabajo interno.

Por otra parte, en la subcategoría *"regulación emocional"*, se aprecia que a pesar de que los adolescentes tuvieron una actitud que propiciaba un buen clima grupal, en algunas sesiones también mostraron dificultades momentáneas para moderar ciertas conductas y ajustarse al contexto –donde la dimensión adaptabilidad se encuentra involucrada (BarOn, 1998)–. Por lo cual, en algunas actividades *"se tuvo que intervenir en varias ocasiones ya que a veces discutían entre ellos, se interrumpían y/o se distraían"*, asimismo, la facilitadora también tuvo que mediar para que presten atención y animarlos a compartir en algunas oportunidades. De igual manera, se manifestó poco autocontrol, lo cual provocó desorden y conflictos en el grupo, como se observa en: *"hubo conflictos cuando no se escuchaban, imponían sus ideas y no llegaban a*

*acuerdos” y “estuvieron inquietos y por momentos se desbordaban en sus comentarios”.* En consecuencia, es posible afirmar que a los adolescentes les costó regular de forma oportuna y constante sus impulsos y emociones –elemento importante dentro de la inteligencia emocional (Pérez-Escoda & Pellicer, 2015) y parte de las dimensiones intrapersonal y manejo de estrés de BarOn (1988)–, debido a que sus estrategias de afrontamiento no fueron adecuadas, visto que en algunas ocasiones expresaron lo que sentían sin manejar sus impulsos. Dado lo anteriormente expuesto, un ambiente desregulado no beneficia las relaciones interpersonales -y por ende la inteligencia emocional- ya que obstruye la empatía entre los miembros del grupo (Vejar & Marín, 2012).

En la subcategoría *“normas grupales”* se pudo apreciar que desde la primera sesión *“al presentarse las pautas grupales, todos prestaron atención y se mostraron dispuestos a seguirlas”*, por lo que en varias sesiones los integrantes del grupo no presentaron dificultades para acatar las pautas básicas explicadas en la primera sesión grupal e intentaron tener una buena gestión de sus conductas y emociones. Como se observó con anterioridad, en muchas sesiones existió un sentimiento de unidad importante, lo que reforzó que cumplan con las pautas dadas, ello se ve registrado en *“lograron cumplir las normas y hubo menos interacción de los subgrupos, ya que estuvieron más integrados”*. Por otra parte, se pudo observar que –como es frecuente entre adolescentes– los participantes desviaron su atención en varios momentos (Zaldívar, 2014), como se registró: *“algunos se desconcentraban mirando otras cosas y no tenían una postura de atención”*. Esto puede deberse a las características propias de los participantes de este estudio, donde algunos contaban con el diagnóstico de déficit atencional o dificultades en gestionar sus conductas. Esta desconcentración también se contempló por medio de chistes y comentarios que estaban fuera del contexto de la sesión grupal, lo cual quedó documentado en el registro: *“de vez en cuando hacían chistes, con los que se reían y a veces esto los alejaba del tema en cuestión”*. En algunas ocasiones la facilitadora tuvo que recordarles las pautas grupales: *“a veces tenían dificultades en seguir las pautas grupales de la primera sesión; sin embargo, cuando la facilitadora marcaba la pauta se regulaban”*. A pesar de mostrar dificultades para seguir las normas establecidas, los alumnos, dentro de sus posibilidades, trataban de responder favorablemente a las pautas de la moderadora. De acuerdo a lo anteriormente descrito,

esta subcategoría se encuentra vinculada con la dimensión manejo de estrés y adaptabilidad (BarOn, 1988), donde se distingue que los adolescentes cumplieron las normas parcialmente. Como se pudo analizar, en algunas sesiones tuvieron más dificultades que otras, mostrándose disruptivos por momentos, por lo que no manejaron adecuadamente estas áreas de la inteligencia emocional en todas las intervenciones.

## **5.2 Análisis del instrumento BarOn ICE**

Por otra parte, respecto a los resultados de la evaluación tomada al inicio y al término de las diez sesiones grupales humanistas, se describirán las diferencias que existieron con el fin de conocer si hubo algún cambio importante en la inteligencia emocional de los estudiantes al terminar las sesiones grupales. Es importante recalcar que el BarOn ICE no se utilizó para realizar un proceso de análisis estadístico-cuantitativo, más bien los datos obtenidos sirven para identificar las características de inteligencia emocional de los adolescentes de forma cualitativa, analizando las respuestas del instrumento. Para este análisis tomaremos en cuenta las siguientes escalas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general e inteligencia emocional total, del modelo de la inteligencia emocional de acuerdo al modelo de BarOn (1988), las cuales se describieron y especificaron en el marco teórico. A continuación, se detallarán los resultados de los cambios entre la prueba inicial y la final de acuerdo a las escalas del instrumento.

### **5.2.1 Dimensión Intrapersonal (CIA)**

De acuerdo a BarOn (2010), en esta dimensión se observa la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia. Estas habilidades emocionales tienen que ver con el conocimiento, la comprensión y la conciencia de los propios estados emocionales (Ugarriza, 2001; Ugarriza, y Pajares, 2004).

Es importante recalcar que todas las sesiones grupales ejecutadas estaban orientadas a que esta dimensión se desarrolle. Siendo las sesiones 2, 5, 7, 8, 9 y 10, donde los objetivos estuvieron más enfocados en desarrollar las competencias emocionales intrapersonales antes descritas.

De acuerdo a la dimensión intrapersonal del instrumento BarOn ICE se encontró una mejoría de los resultados en cuatro alumnos: “A”, “B”, “D” y “I”. A manera de ejemplo, los estudiantes “A” y “B” marcaron en el pre-test “Rara vez” en el ítem 7 “*Es fácil decirle a la gente cómo me siento*”, correspondiente a este constructo, y por el contrario en el post test respondieron con “A menudo”. Asimismo, el estudiante “D” marcó “Muy rara vez” y en el post test marcó “A menudo”. De la misma forma, como otro ejemplo, en el ítem 31 “*Puedo fácilmente describir mis sentimientos*” el alumno “A” marcó primero “Muy rara vez” y luego “Muy a menudo”, los estudiantes “B” y “D” respondieron primero “Muy rara vez” y posteriormente “A menudo”, y el estudiante “I” inicialmente precisó “Rara vez” y posteriormente “Muy a menudo”. Por lo tanto, es posible afirmar que estos cuatro participantes lograron alcanzar los objetivos propuestos para desarrollar este componente: generar espacios de autoconocimiento, autoobservación, análisis y exploración de uno mismo, igualmente conocer las emociones básicas y sociales, afianzar la representación y expresión de las emociones aprendidas. Además, estos adolescentes generaron autoconocimiento al aprender a reconocer sus emociones, indagar en su historia personal, visualizar a su niño interior, así como analizar los aspectos que rechazan de sí mismos y de los demás. Al haberse desarrollado tales componentes, se abrió paso al autoapoyo y al cuidado emocional, integrando los aprendizajes de las vivencias que han tenido en su vida.

Por otra parte, encontramos que los resultados de los estudiantes “F” y “G” se mantuvieron en el mismo nivel; es decir, no se registró una evolución en los componentes intrapersonales. Y, por último, disminuyeron su nivel los estudiantes “C”, “E” y “H”, esto se puede deber a que precisamente estos adolescentes no tuvieron apertura de mostrar elementos personales con los demás en las actividades enfocadas en esta dimensión, por el contrario, se mostraron dispersos o poco colaborativos.

### **5.2.2 Dimensión Interpersonal (CIE)**

De acuerdo al modelo BarOn (2010), este componente comprende a la empatía, la habilidad para mantener y establecer relaciones mutuas satisfactorias y la responsabilidad social. Además, son aquellas habilidades que permiten entender las experiencias emocionales de los demás, ser empáticos, y comprender que en algunas ocasiones los

estados internos no conciernen con la expresión al entorno (Ugarriza, 2001; Ugarriza, y Pajares, 2004).

La dimensión interpersonal se pudo trabajar en todas las sesiones, debido a que las actividades de esta investigación se plantearon de manera grupal para que los estudiantes interactúen y compartan entre ellos, propiciando que se refuercen relaciones interpersonales sanas. Esta dimensión se trabajó con mayor énfasis en las sesiones 1, 4, 5, 6, 8, 9 y 10.

Según los resultados de la dimensión interpersonal del instrumento BarOn ICE se halló un aumento en cuatro participantes: “B”, “F”, “H” y “I”. En estos estudiantes se pudo encontrar diferencias importantes en el pre test y post test. Por ejemplo, en el ítem 5 *“Me importa lo que les sucede a las personas”*, el participante “F” marcó en un inicio “Rara vez”, posteriormente cambió a “A menudo”; el alumno “H” inicialmente colocó “A menudo” y más adelante “Muy a menudo”. Sin embargo, los estudiantes “B” y “I” se mantuvieron en “A menudo”. Por otra parte, en el ítem 10 *“Se cómo se sienten las personas”*, “F” inicialmente marca “Rara vez” y después coloca “A menudo” en el segundo test; de la misma manera, los adolescentes “H” y “I” primero precisan “A menudo”, pero más tarde cambian a “Muy a menudo”; no obstante, “B” se mantuvo en “A menudo”. Finalmente, en el ítem 59 *“Se cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada”*, el alumno “B” cambia de “A menudo” en el pre test a “Muy a menudo” en el post test, asimismo, “H” de “A menudo” cambia a “Muy a menudo”, “F” de “Muy rara vez” a “Rara vez”, y “I” se sostiene en “A menudo”. En tal sentido, se puede decir que estos participantes desarrollaron un poco más las habilidades asociadas al respeto, la escucha, la cohesión y la confianza grupal. De esta manera, aprendieron a expresar cómo se sienten frente a sus compañeros de clase, a generar acuerdos grupales, y a ensayar la cooperación, la empatía y el trabajo en equipo. Además, llegaron a comprender mejor la responsabilidad de la comunicación que entablan con sus pares, así como a reconocer la dinámica y los roles que adoptan en el grupo.

Sin embargo, el estudiante “E” no presentó cambios, y disminuyó el nivel de los adolescentes “A”, “C”, “D” y “G”. La disminución de estos últimos se puede explicar desde los registros de observación, donde se apuntó que tuvieron dificultades en las actividades grupales para autorregularse, cooperar, participar con coherencia, trabajar en equipo y seguir acuerdos grupales.

### 5.2.3 Dimensión Adaptabilidad (CAD)

En esta dimensión se incluye la solución de problemas, la habilidad para evaluar la realidad y la flexibilidad (BarOn, 2010). Además, se busca que la expresión comunicativa y emocional sea adecuada para el entorno en donde se desenvuelve la persona. En un nivel maduro, incluye la identificación con la cultura, la asociación de las competencias emocionales a los roles sociales y el uso de recursos autorreguladores para que sus estados emocionales se encuentren de acuerdo al contexto presente (Ugarriza, 2001; Ugarriza, y Pajares, 2004).

El componente adaptabilidad se encontró presente en todas las sesiones grupales. Sin embargo, las sesiones 1, 6, 8 y 10 estuvieron más enfocadas en trabajar estas competencias emocionales.

En correspondencia con los resultados de esta escala se apreció una mejora en cinco participantes: “A”, “D”, “F”, “H” y “I”. Como ejemplo se presentarán las diferencias pre test y post test del ítem 16 *“Es fácil para mi comprender las cosas nuevas”*, donde “A” y “D” colocan previamente “Rara vez” y después “A menudo”, el estudiante “H” en primer lugar marca “A menudo” y posteriormente “Muy a menudo”, el adolescente “I” antes indica “Muy rara vez” y luego lo cambia a “Muy a menudo”, y “F” se mantiene en este ítem en “A menudo”. Por otra parte, en el ítem 25 *“No me doy por vencido ante un problema hasta que lo resuelvo”*, los estudiantes “I” y “F” colocan en un inicio “A menudo”, y posteriormente colocan “Muy a menudo”; el participante “D” inicialmente señala sentirse “Rara vez” frente a este ítem, pero luego en el post test “A menudo”, “A” marca “Muy rara vez” y luego en el post test “Rara vez”, y finalmente “H” se mantiene en “A menudo” previa y posteriormente del instrumento. Por consiguiente, estos estudiantes no tuvieron muchas dificultades para seguir las pautas del espacio grupal planteadas en la primera sesión, también pudieron desarrollar habilidades relacionadas a la tolerancia al estrés, la responsabilidad de las acciones y la resolución de problemas. Además, al estar involucrados en actividades que favorecían las competencias emocionales de la dimensión adaptabilidad, lograron reconocer los roles



que adoptan dentro del grupo, así como expresar sus emociones de forma favorable; es decir, comunicar libremente todo lo que les pasa sin desbordarse.

En contraste, no presentó cambios el adolescente “B”. Por otra parte, “C”, “E” y “G” redujeron su nivel, esto pudo deberse a factores internos y externos que escapan del control de la facilitadora, los cuales se detallarán más adelante.

#### **5.2.4 Dimensión Manejo del estrés (CME)**

Al interior de esta escala se aprecia la tolerancia al estrés y el control de los impulsos (BarOn, 2010). Además, incluye capacidades tales como saber afrontar situaciones aversivas o estresantes utilizando estrategias autorreguladoras. Las personas que desarrollan esta dimensión cuentan con una adecuada resistencia al estrés, trabajan bien bajo presión, saben moderar la impulsividad y responden a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente (Ugarriza, 2001; Ugarriza, y Pajares, 2004).

Los objetivos de las sesiones 6 y 10 tuvieron mayor énfasis y profundidad en que se progresen las competencias emocionales de esta dimensión.

En los resultados de la evaluación tomada a los estudiantes se observó un progreso en el nivel de cinco miembros del grupo, los cuales fueron: “B”, “D”, “E”, “F” y “I”. A manera de ejemplo, esto se observó en el ítem 46 *“Cuando estoy molesto con alguien me siento molesto por mucho tiempo”*, donde los alumnos “B” y “E” primero se encontraron “A menudo” frente a esta frase y después colocaron “Rara vez”. Por otro lado, en el ítem 49 *“Para mí es difícil esperar mi turno”*, el adolescente “B” previamente coloca “A menudo” y posteriormente “Muy rara vez”, asimismo, “D” primero marca “A menudo” y luego indicó con “Rara vez”. De igual manera, en el ítem 58 *“Cuando me molesto actúo sin pensar”* se puede observar que “E” y “F” en primer lugar colocan “A menudo” y luego en el post test cambian a “Rara vez”; “I” antes de la intervención grupal marca con “Muy a menudo” y luego indica “A menudo”, y “B” se mantuvo en “Rara vez” en el pre y post test. Por lo cual se puede decir que estos adolescentes lograron mejorar su tolerancia al estrés y superar situaciones de presión o tensión, así como manejar sus impulsos emocionales de forma más beneficiosa.

En cambio, “A”, “C”, “G” y “H” bajaron el nivel de manejo de estrés, esto puede deberse a que sólo en las sesiones 6 y 10 se enfatizó el trabajo de esta dimensión. Cabe

resaltar que en la sesión 6, los objetivos solo se cumplieron parcialmente, ya que faltó cooperación, cohesión y escucha en el grupo ante la situación de amenaza propuesta en la actividad de la sesión o, por otro lado, también puede que fueran influenciados por otros factores externos de la intervención grupal.

### **5.2.5 Dimensión Estado de Ánimo General (CAG)**

En este componente se incluyen las características de felicidad y optimismo (BarOn, 2010). Es en esta área donde se trata de alcanzar una autoeficacia emocional, en la que se aceptan las experiencias emocionales como únicas o culturalmente convencionales. Esta aceptación tiene que ver con la percepción que se tiene de las propias emociones y la conexión con las creencias para lograr un equilibrio emocional (Ugarriza, 2001; Ugarriza, y Pajares, 2004).

Todos los objetivos de las diez sesiones estuvieron enfocados en favorecer esta dimensión. No obstante, se profundizó con mayor detenimiento en las sesiones 1, 2, 3, 4, 7, 9 y 10.

Respecto a los resultados de esta escala del instrumento BarOn ICE se apreció una mejora en los alumnos “D”, “F” y “H”. Esto se puede evidenciar en el ítem 1 “*Me gusta divertirme*”, donde inicialmente “H” marcó “A menudo” y luego marcó “Muy a menudo”. Como otro ejemplo, en el ítem 9 “*Me siento seguro de mí mismo*” “D” primero indica “Rara vez” y después “A menudo”. Asimismo, en el ítem 29 “*Sé que las cosas saldrán bien*” “D” primero se identificó con “Rara vez”, pero posteriormente a las sesiones grupales con “A menudo”, así como los estudiantes “F” y “H” colocan previamente “A menudo” y luego con el post test con “Muy a menudo”. Además, en el ítem 47 “*Me siento feliz con la clase de persona que soy*” el adolescente “D” de forma inicial marcó “Rara vez” y luego cambió a “A menudo”, así como “F” primero señala “A menudo” y más adelante se identifica con “Muy a menudo”. Por consiguiente, aquellos participantes lograron captar los conocimientos sobre las emociones básicas y sociales, favoreciendo el cuestionamiento de sus propias creencias sobre las emociones, para así lograr desinhibirse y expresarse. Asimismo, se desarrolló el autoconocimiento de los aspectos favorables y desfavorables, de esta forma pudieron identificar e integrar lo que rechazan de sí mismos, lo cual permite afianzar la representación y expresión de las

emociones aprendidas, así como reconocer lo que realmente quieren y eligen en sus vidas.

Por otra parte, es importante mencionar que los estudiantes “A”, “B”, “C”, “E” y “I” se mantuvieron con el mismo nivel; es decir, no hubo una evolución en el estado de ánimo general en ellos a pesar de las intervenciones grupales. Finalmente, hubo una reducción en el nivel del estudiante “G”. La reducción en este estudiante puede deberse a que frecuentemente era incomodado por sus compañeros, lo que pudo impactar de forma negativa en su estado de ánimo.

De acuerdo a los resultados del Coeficiente Emocional Total (CET), cinco alumnos pudieron incrementar el puntaje de su coeficiente emocional cuando culminaron las diez sesiones grupales, estos fueron: “B”, “D”, “F”, “H” y “I”. Esto puede significar que las dinámicas grupales humanistas pudieron reforzar la inteligencia emocional de la mayoría de los participantes. Asimismo, hubo un solo estudiante que no presentó cambios significativos en su puntaje total y pudo mantenerse en el mismo nivel: “A”. No obstante, los resultados son contradictorios, ya que existen tres participantes donde se apreció una reducción del coeficiente intelectual: “C”, “E” y “G”. A pesar de haber sido la minoría de estudiantes desfavorecidos, lo hallado en esta investigación indica que la intervención no tuvo los efectos esperados en estos adolescentes. Esto pudo haber sido ocasionado por diversos factores, de los cuales la investigadora no pudo tener control, como los factores premórbidos (predisposición a un diagnóstico psicológico), internos (nivel de relajación, motivación, actitud, estado de ánimo en el momento de la prueba, entre otros), externos (estilo de crianza, familia, ambiente sociocultural, entre otros). Arias (2017), postula que pertenecer a familias disfuncionales y desestructuradas afecta desfavorablemente en aspectos vinculados con la inteligencia emocional: autoconocimiento, autoestima, relaciones sociales, entre otros. Además, de acuerdo a Vejar y Marín (2012), los adolescentes, al estar en una etapa madurativa de diversos cambios, dependen de las experiencias y vivencias de su alrededor —es decir, factores internos y externos—, y estas interacciones pueden ser positivas o negativas para el desarrollo emocional y social. En consecuencia, por factores externos como problemas familiares, académicos o psicosociales, el desarrollo emocional de los adolescentes podría haberse comprometido.

Debido a esto se recomienda indagar en estudios posteriores sobre los influyentes que condicionan la emocionalidad de los adolescentes o de las personas en general.

Por otro lado, las dimensiones de la inteligencia emocional más favorecidas fueron la dimensión intrapersonal y adaptabilidad. En estas dimensiones se encuentra el autoconocimiento, la capacidad para ser asertivo, la habilidad de confiar en uno mismo y verse de manera favorable, la flexibilidad, resolución de conflictos, tener criterio de realidad y eficacia para enfrentar problemas habituales. La dimensión que más se mantuvo fue la de ánimo general, por lo tanto, no hubo cambios en la perspectiva que los adolescentes tienen sobre la vida. Finalmente, las áreas interpersonal y manejo de estrés fueron las dimensiones donde el puntaje disminuyó más, en donde se encuentran las relaciones sociales, la empatía, la capacidad de escucha, la responsabilidad social, la tolerancia al estrés y a la frustración, y el control de los impulsos (BarOn, 2010; BarOn, 1988). A manera de análisis, estas dimensiones disminuidas pueden deberse a las características predominantes de la muestra: estudiantes de una institución educativa personalizada con diversas dificultades.

Por ello, dentro de las limitaciones de este estudio se encuentran las características de la muestra; es decir, estudiantes de un colegio personalizado con diversas particularidades como: problemas en el aprendizaje, poca tolerancia a la frustración, déficit atencional, impulsividad, inconvenientes para regularse y seguir las consignas o pautas establecidas. Además, se puede constatar que estos aspectos tienden a intensificarse en la etapa madurativa de la adolescencia (Gaete, 2015). Por lo tanto, puede que los rasgos individuales de los participantes hayan generado una dificultad en el desempeño en las dinámicas con las que se buscaba contribuir a la inteligencia emocional.

Los hallazgos de la literatura encontrada se utilizan como base para que la investigadora pueda alcanzar los objetivos del estudio. Por ello, otra de las limitaciones fue la escasez de antecedentes sobre investigaciones referente a técnicas grupales humanistas en el idioma nativo de la investigadora: español. Adicional a esto, el constructo de inteligencia emocional es actualmente bastante criticado por diversos especialistas y científicos, al igual que las pruebas o tests utilizados con esta variable. Debido a una falta de claridad en la definición, mucho de lo que se describe como

inteligencia emocional pueden ser aspectos de la personalidad (Medina, Robalin & Cabezas, 2016; Torres & Matviuk, 2013).

Por otro lado, se prolongó el periodo de tiempo establecido, que inicialmente consistió en realizar las sesiones grupales una vez por semana en un lapso de diez semanas. Sin embargo, por variables externas fuera del control de la investigadora se extendió a doce semanas. Esto es característico en estudios de tipo investigación-acción, donde puede ocurrir que algunos aspectos se modifiquen o varíen en el proceso de intervención (Bautista, 2011; Ruiz, 2012). Asimismo, otra dificultad presentada durante el estudio fue que, al ser aplicado en el contexto natural de los estudiantes, es decir, a la hora escolar, hubo la posibilidad que algunos de los alumnos no asistan a la institución educativa por motivos personales en algunas fechas estipuladas para la realización las sesiones grupales (como fue reportado en las sesiones 3, 5 y 8).

Además, como se explicó anteriormente, la facilitadora grupal mantenía un vínculo cercano con los estudiantes antes de realizar la investigación, lo que pudo implicar una oblicuidad en las observaciones apuntadas en los registros de observación, a pesar que mantuvo los esfuerzos de preservar la objetividad en sus apuntes.

Finalmente, otra limitación de este estudio es que se cuestionaron las técnicas humanistas desarrolladas en las sesiones y dinámicas grupales. Los ejercicios grupales fueron seleccionados específicamente para los participantes de esta investigación; sin embargo, pudieron ser estructurados de forma más precisa para poder abordar los componentes de la inteligencia emocional en su totalidad, no solo de sus dimensiones. Adicionalmente, se recopiló la información de las intervenciones grupales mediante la observación (Corbetta, 2007), donde los datos fueron registrados al término de cada sesión grupal por la misma investigadora que realiza el análisis, lo que significa que estos pudieron contener sesgo, ya que la memoria es imprecisa y selectiva. Asimismo, los reportes de observación fueron descritos brevemente y de forma general, lo cual no permitió que se brinde mayor detalle de todos los componentes de la inteligencia emocional.

Por tales motivos, esta investigación ha sido revisada críticamente, y ha tenido en cuenta las limitaciones ya mencionadas, con el fin de recopilar y evidenciar los datos de la manera más imparcial posible.

## CONCLUSIONES

A continuación, en base a los hallazgos alcanzados en las diez sesiones grupales, así como en el inventario de la inteligencia emocional, se puede concluir que, en los adolescentes de este estudio se encontraron resultados diversos:

- De acuerdo a la experiencia en la aplicación de las diez sesiones con técnicas humanistas, se constata que los participantes tuvieron una comunicación fluida y constante, lograron expresarse emocionalmente, hubo coherencia lógica en el contenido que exteriorizaban, mostraron una participación activa, libre, divertida y espontánea, evidenciaron apertura en su producción imaginativa a través de los ejercicios artísticos y existió un fuerte sentimiento de cohesión grupal. No obstante, en algunas sesiones se dispersaron, provocando desorden y por momentos se observó que los estudiantes se comportaron de forma desregulada, disruptiva y con dificultades para seguir las pautas grupales.
- En la dimensión *intrapersonal* de la inteligencia emocional hubo una mejora en cuatro alumnos, en dos se mantuvo y en tres hubo una disminución.
- En la dimensión *interpersonal*, aumentó la puntuación de cuatro participantes, en uno se sostuvo en el mismo nivel y en cuatro se redujo.
- Con respecto a la dimensión de *adaptabilidad*, existió un progreso en cinco participantes, en uno se mantuvo y en tres aminoraron su puntuación.
- De acuerdo a la dimensión de *tolerancia al estrés*, hubo un crecimiento en cinco estudiantes y cuatro bajaron su nivel.
- Respecto a la dimensión estado de *ánimo general*, se apreció una mejora en tres adolescentes, se mantuvieron cinco en el mismo nivel y disminuyó uno.
- Las dimensiones *intrapersonal* y *adaptabilidad* fueron las más beneficiadas en los estudiantes de esta investigación.
- La dimensión que se mantuvo más estable fue *ánimo general*.
- Las dimensiones menos favorecidas fueron el área *interpersonal* y el *manejo de estrés*.

- Finalmente, al culminar las diez sesiones grupales humanistas, el *coeficiente emocional total* de los participantes mostró un incremento en cinco alumnos, en uno se mantuvo y en tres existió una disminución, por lo que es posible afirmar que no tuvo los efectos deseados en la totalidad del grupo.



## RECOMENDACIONES

A continuación, en base a los resultados obtenidos se presentan las siguientes recomendaciones:

- Con respecto a los participantes de la investigación se sugiere que en el colegio se generen más espacios donde puedan profundizar en sus emociones y la de los demás, proponer límites claros, promover el uso del arte e incentivar la meditación. Además, se sugiere crear una red de apoyo para brindarles seguimiento, para que los aspectos desarrollados en este estudio se mantengan en el tiempo.
- Reformular algunas de las actividades y dinámicas establecidas en el formato de las sesiones grupales en próximas investigaciones, así como sus objetivos, con el fin de dar mayor rigor a las dimensiones o componentes que no fueron suficientemente desarrollados, como las áreas manejo de estrés y estado de ánimo general.
- Para próximas investigaciones, elaborar una guía de observación más estructurada, en donde se incluyan aspectos más específicos de las dimensiones y componentes de la inteligencia emocional.
- Finalmente, en siguientes estudios similares -que pueden ser planteados como un proyecto de corte comunitario-, es recomendable mejorar la estructura de las sesiones grupales de intervención humanista. De esta forma, se puede incluir mayor cantidad de ejercicios que trabajen los componentes de la inteligencia emocional en profundidad, ya que en esta investigación solo se abordaron de forma general. De esta forma, se podrían ampliar los conocimientos obtenidos en la presente investigación.



## REFERENCIAS

- Abarca, G. (2009). *Efectividad de una intervención grupal en la atención primaria de salud para adolescentes con depresión leve o moderada* [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105779>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo a ver investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de formación en el profesorado*, 88(31), 53-64. <http://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136009/index.html>
- Arias, S. (2017). Inteligencia emocional y social: factores determinantes en la conducta estudiantil en el aula de clases. *CEDOTIC*, 2(2). <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1868>
- Astudillo, A., & Ramos, P. (2012). *Aplicación de Terapia Grupal con enfoque Humanista a Adolescentes con síntomas de Depresión hijos de padres migrantes en la Unidad Educativa Fiscal Mixta Central la Inmaculada* [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. Repositorio institucional de la Universidad de Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/1791>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- BarOn, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 4(1), 54-62. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/008124631004000106?journalCode=sapc>
- BarOn, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Rhodes University.
- Bunge, C. (2012). *Contribuciones al desarrollo emocional y social de niños entre siete y trece años de un taller grupal de arte plástico y expresión emocional* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117131>
- Canto, J. M., & Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Ediciones ALJIBE.
- Chicaiza, M. (2012). *Técnicas grupales de aprendizaje en el aula y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de cuarto y quinto año de educación básica de la escuela Gabriela Mistral del cantón Pelileo, provincia de Tungurahua* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].

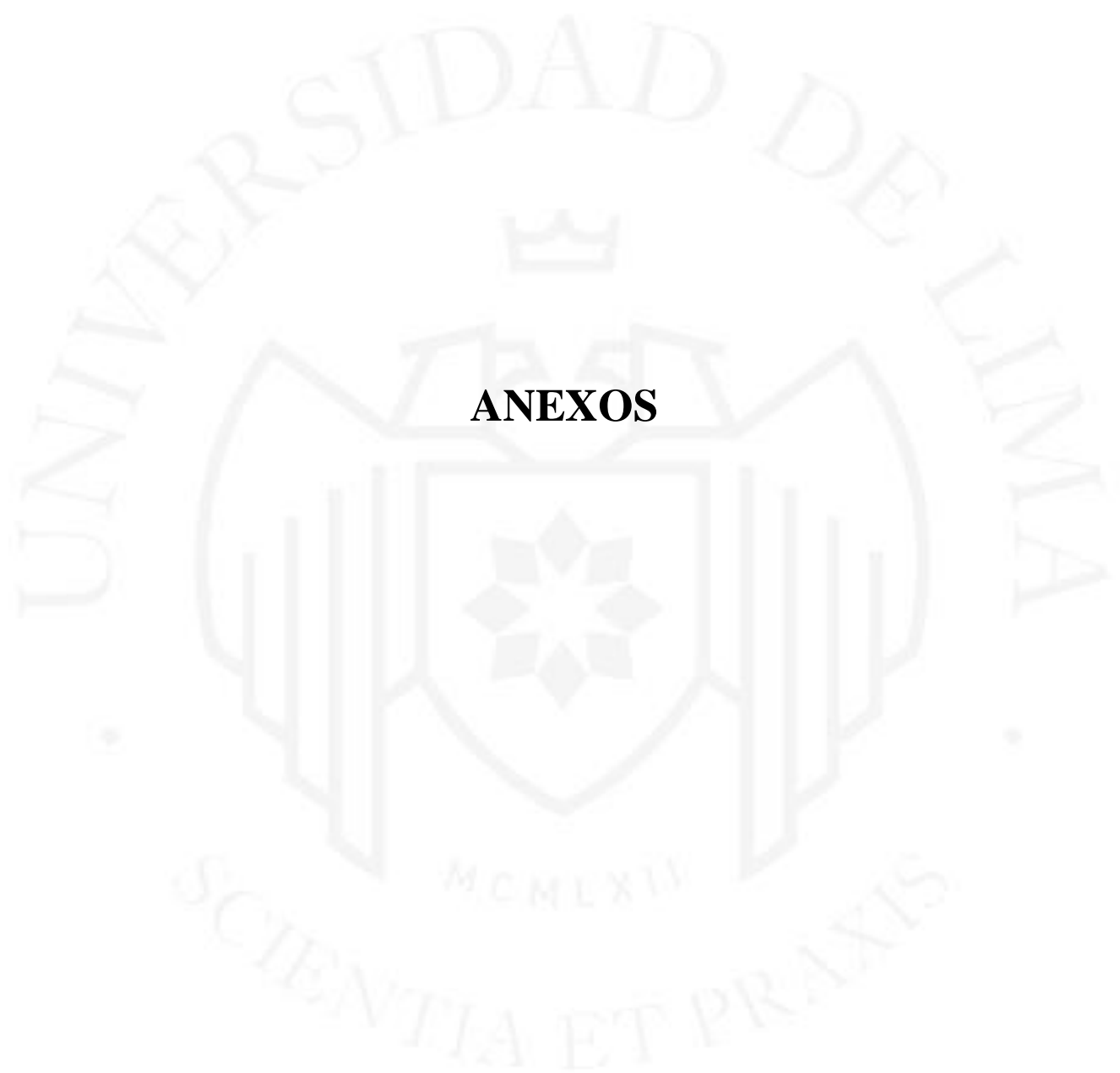
Repositorio digital de la Universidad Técnica de Ambato.  
<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/2973>

- Conde, C., & Almagro, B. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de la educación física. *Revista de Educación, motricidad e investigación*, 1, 212-220.  
[http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/8060/Estrategias\\_para\\_desarrollar\\_la\\_estrategia.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/8060/Estrategias_para_desarrollar_la_estrategia.pdf?sequence=2)
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Del Pino, R., & Aguilar, M. A. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 132-141.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2250/225029797003>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Díaz, L. (2011). *La observación: textos de apoyo didáctico*. Departamento de publicaciones de la facultad de psicología de la UNAM.  
[http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)
- Egla, F., Vergara, V., Maris, S., & Furlan, L. (2012). Estrategias de trabajo grupal gestáltico en la ciudad de Córdoba. *Revista Tesis*, 2(1), 22-35.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2869>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.  
<http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.  
<http://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Frankl, V. (2014). *La psicoterapia en la práctica clínica: una introducción casuística para médicos*. Editorial Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k4rc>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062015000600010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062015000600010)
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Scholarly Journals* 22(2), 551-567. <https://search-proquest-com.ezproxy.ulima.edu.pe/docview/1644151377/fulltext/BD083533CF1640A0PQ/1?accountid=45277>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Goleman, D. (2015). *Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B.

- González, M. P., & Márquez, D. (2014). Técnicas grupales en relación con la Psicología Humanista. *Fenix Editora XLI Symposium*, 32, 57-96. <http://septg.es/boletinseptg/docs/32B.pdf>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M.J., & Hidalgo Vicario, M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4): 233–244. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Henao, M. (2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 83-100. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/951>
- Henao, M. (2014). Una propuesta de formación desde la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 330-349. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1417>
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <http://investigacion.raulorellano.com.ar/2017/03/09/introduccion-a-la-investigacion-cualitativa-pdf/>
- Martínez, D. (2017). *Aplicación de una intervención grupal basada en la terapia Gestalt* [Tesis de máster, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional de la UAL. [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6688/14972\\_Daniel%20Martinez%20Luque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6688/14972_Daniel%20Martinez%20Luque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martínez, E. (2009). *Modelo logoterapéutico-ambulatorio en adicciones*. Editorial San Pablo.
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. Basic Books.
- Medina, D., Robalin, R., & Cabezas, R. (2016). Inteligencia Emocional y Liderazgo. *Revista Publicando*, 3(7), 417-427. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833472>
- Ministerio de Salud del Perú. (2017). *Situación de salud de los adolescentes y jóvenes en el Perú*. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>
- Petrovici, A. & Dobrescu, T. (2014). The Role of Emotional Intelligence in Building Interpersonal Communication Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1405-1410. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.406>
- Pérez-Escoda, N., & Pellicer I. (2015). *Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia* [Comunicación presentada a Congreso on-line de Equipos de Orientación Educativa]. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/2015-Necesidad-de-desarrollo-emocional-en-la-adolescencia-091011.pdf>

- Pozner, P. (2000). *Pautas para la observación en los procesos de pasantía*. Programa nacional de gestión institucional.  
<https://es.scribd.com/document/309734595/Pauta-Para-Las-Observaciones>
- Ramos, N., Enríquez, H., & Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena: mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Editorial Kairós.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J. E., & Górriz, A. B. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 21(3), 459-464. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3654>
- Rogers, C. (2013). *Grupos de encuentro* (2.ª ed.). Amorrortu Editores.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Deusto.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659005.pdf>
- Sánchez-Garavito, A. (2015). *Psicoterapia gestáltica: Introducción a la teoría y recursos técnicos*. Grupo Editorial Caja Negra.
- Sastre, S., & Fonseca E. (2014). *Adolescencia: Evaluación del ajuste emocional y comportamiento en el contexto escolar*. Universidad de la Rioja.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=42271>
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. [https://www.revistapcna.com/sites/default/files/07\\_3.pdf](https://www.revistapcna.com/sites/default/files/07_3.pdf)
- Serra, J. (2015). Justificar, fundamentar y pensar: una reflexión sobre el uso de las bases fenomenológico-existenciales en el enfoque humanista en psicología. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 159-174.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123753>
- Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Sello editorial.
- Solórzano-Gonzales, P. (2019). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes limeños. *CASUS*, 4(1). <https://doi.org/10.35626/casus.1.2019.160>
- Suárez, M. (2013). *El modelo logoterapéutico grupal en el fortalecimiento de la autoestima de los adolescentes del noveno año de educación básica del colegio fausto enrique molina de la ciudad de Ambato durante el período septiembre 2012 – Mayo 2013*. (tesis de licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/870>
- Torres A., & Ramos R. (2017). *Dinámica de grupo* [Tesis de bachiller de la Universidad científica del Perú]. Repositorio institucional de la Universidad científica del Perú.  
<http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/UCP/385/TORRES-RAMOS-1-Trabajo-Din%C3%A1mica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, R. Z., & Matviuk, S. (2013). La inteligencia emocional y el sector financiero colombiano. *Revista EAN*, 69, 148-165.  
<https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/522>

- Toscano, S. (2018). *Los grupos de encuentro y la inteligencia emocional en estudiantes de séptimo año de educación básica: caso escuela república de Venezuela* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de la PUCESA.  
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2516/1/76767.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA en niños y adolescentes*. Gabinetes psicométrico de la Universidad de Lima.
- Varas, M. (2011). *Terapia de grupo. Manual de orientación gestáltica*. Editorial cuatro vientos.
- Vejar A., & Marín, M. (2012). Intervención terapéutica grupal en colegios con adolescentes en situación de discapacidad: serie de 6 casos. *Rehabilitación integral*, 7(2), 63-69. <http://www.rehabilitacionintegral.cl/intervencion-terapeutica-grupal-en-colegios-con-adolescentes-en-situacion-de-discapacidad-serie-de-6-casos/>
- Zaldívar, R. (2014). *El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía*. Universidad Complutense de Madrid.  
[http://eprints.ucm.es/29989/1/El%20desarrollo%20de%20la%20conciencia%20emocional%20en%20la%20adolescencia%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20poes%C3%ADa\\_Raquel%20Zald%C3%ADvar%20Sansu%C3%A9n.pdf](http://eprints.ucm.es/29989/1/El%20desarrollo%20de%20la%20conciencia%20emocional%20en%20la%20adolescencia%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20poes%C3%ADa_Raquel%20Zald%C3%ADvar%20Sansu%C3%A9n.pdf)



## **ANEXOS**

# ANEXO 1: INSTRUMENTO BARON ICE

Nombre : \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
 Colegio : \_\_\_\_\_ Estatal ( ) Particular ( )  
 Grado : \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_



## INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - Completo

**OBJETIVO:** El presente inventario tiene como objetivo determinar el nivel de desarrollo de la **INTELIGENCIA EMOCIONAL** de los estudiantes de la IE "Dos de Mayo"

### INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6. Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Para mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusta fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

**Gracias por completar el cuestionario.**



## ANEXO 2: AUTORIZACIÓN DEL BARON ICE

Autorización para usar el ICE de BarOn para niños y adolescentes ▶ Recibidos x 

 **Pajares Del Aguila Liz** <LPajares@ulima.edu.pe> 12 jul. 2018 17:38 ☆ ↶ ⋮  
para mí ▼

Estimada Fabiola Fraguela,

Tienes mi autorización y también de la autora principal, Dra. Nelly Ugarriza Chávez, para usar el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para niños y adolescentes en tu proyecto de investigación que espero lo culmines con éxito.  
Puedes acercarte por las tardes para absolver cualquier duda que tengas con la aplicación de la misma.

Saludos,

**Liz Pajares Del Aguila**

**De:** Fabiola Lida Cristina Fraguela Handal [mailto:20122731@aloe.ulima.edu.pe]  
**Enviado el:** martes, 10 de julio de 2018 10:26  
**Para:** Pajares Del Aguila Liz  
**Asunto:** Consulta

Buenos días Liz,

Le escribo debido a que actualmente estoy realizando mi tesis y pensaba utilizar el BarOn ICE para niños y adolescentes. Quería saber cuándo tiene disponibilidad por la tarde para acercarme a pedir el permiso correspondiente para usar la prueba y además para que me oriente en esto.

Gracias de antemano,

Saludos,

Fabiola Fraguela Handal

## ANEXO 3: GUÍA DE OBSERVACIÓN

Observación N°: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Número de participantes presentes: \_\_\_\_\_ Ausentes: \_\_\_\_\_

Grado de participación general: (bajo) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 (alto)

Clima Grupal: (negativo) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 (positivo)

### 1. Temáticas predominantes

\_\_\_\_\_

### 2. Características sobresalientes

\_\_\_\_\_

### 3. Informe Técnico

- Secuencia y duración de temas.
- Flujo de comunicaciones (origen, destino, tiempo, silencios, contenido, etc.)
- Actitud de los miembros (libre, inhibida, indiferente, participativa, etc.)
- Participación (activa / pasiva, frecuencia, cooperativa / competitiva, amistosa / hostil)
- Roles (liderazgo, para la tarea, para el mantenimiento del grupo, individuales, etc.)
- Observaciones de la comunicación no verbal (movimientos corporales, gestos, etc.)
- Estructura (normas explícitas e implícitas, roles, subgrupos, etc.)
- Proceso (sinergias, conflictos, necesidades, mediaciones, etc.)
- Utilización de lo artístico (creatividad, imaginación)
- Incidentes más significativos.
- Identidad o Sentimiento de cohesión (alto-medio-bajo, conformismo/desviacionismo).
- Objetivos (explícito o implícito, fueron alcanzados: totalmente-parcialmente- en absoluto)

### 4. Evaluación de la sesión

- En relación a los diferentes niveles: funcional, cognitivo y afectivo
- Aportaciones de la sesión en relación a las sesiones anteriores.
- Posibles cambios percibidos en los participantes.
- Previsión del desarrollo grupal subsiguiente.
- Propuestas de facilitación grupal para las próximas sesiones.
- Aprendizajes y comentarios del facilitador

## ANEXO 4: REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observación N°: 1 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 09/07/18 Hora de término: 3:00

Tema: Toma de conciencia y expresión de emociones

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### Texto de la narración:

Las temáticas predominantes fueron las pautas de grupo, expresión corporal de emociones, cohesión grupal y darse cuenta. Las características sobresalientes en el grupo fueron la participación, dispersión, desconcentración, agilidad mental, disposición, escucha e interés. Al presentarse las pautas grupales, todos prestaron atención y se mostraron dispuestos a seguirlas.

En relación al flujo de conversación, al principio escuchaban sin intervenir mucho, cuando se animaron a opinar sus intervenciones eran coherentes y “F”, “G” y “I” eran los que participaban más. Había momentos de silencio y la actitud general era inhibida; sin embargo, no todos participaban consistentemente, ya que se observó en “B”, “A” y “D” indiferencia por momentos y su conducta no verbal mostraba desinterés. Cuando se animaban en participar se mostraban cooperativos y activos.

Con respecto a los incidentes más significativos, hubo dos compañeros afectados por un comentario hostil de “H”. Luego, se autorregularon y tuvieron una actitud positiva en el resto del tiempo. Además, de vez en cuando hacían chistes, con los que se reían y a veces esto los alejaba del tema en cuestión. Los roles que asumieron cambiaron de acuerdo a cada actividad, pero principalmente fue orientado a la tarea. No hubo un liderazgo notorio. No utilizaron mucho el recurso creativo. El sentimiento de cohesión se dio más fuerte en algunos subgrupos y en otros se observó un distanciamiento.

Finalmente, se concretó lo planificado en la sesión y en el tiempo deseado. Se alcanzaron los objetivos totalmente. Mostraron un nivel de funcionalidad coherente y en lo cognitivo tuvieron análisis razonables. En lo emocional, la profundidad fue media y lograron reconocer y expresar parcialmente sus sentimientos.

### Comentarios del observador:

Se observó un cambio en “I”, ya que se mostró más susceptible porque lo molestaron y su ánimo se apagó. Por otro lado, “F” se mostró triste y desanimada, lo cual no es común en ella.

Propuestas: Encontrar estrategias para que intervengan más y recalcar en cada sesión las pautas grupales.

Aprendizaje: Regulación, toma de conciencia de emociones y expresión de ideas.

Observación N°: 2 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 16/07/18 Hora de término: 3:00

Tema: Aceptación de los aspectos rechazados y confianza grupal

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### **Texto de la narración:**

Las temáticas predominantes fueron la expresión dejando de lado el miedo al ridículo, tomar conciencia de cómo hablamos, ver aspectos de la personalidad en sombra y tomar conciencia de ello. Las características sobresalientes fueron: participación, curiosidad, apertura y expresión.

Se siguió la secuencia esperada y la duración fue adecuada. La comunicación fue fluida en la mayoría, pero menos con “D” y “A”, que no se mostraron muy participativos ni habladores. Con respecto a comunicación no verbal, algunos se desconcentraban mirando otras cosas y no tenían una postura de atención. Nadie asumió un rol de líder, todos tuvieron un rol más orientado a la tarea. No hubo silencios prolongados; sin embargo, en algunos casos la facilitadora tenía que motivarlos para que den una opinión más extensa. El contenido de lo que decían tenía bastante coherencia y propiciaba que haya un mayor análisis, aquí resaltó más “C”. En general la actitud que tuvieron fue participativa, espontánea y libre al realizar los ejercicios grupales.

En algunos se observó dificultades para trabajar en equipo, ya que trabajaban de forma más individual (“H”, “A” y “D”). “H” al principio no participó de una actividad porque le parecía “tonto”, luego se incorporó. Había momentos donde se desconectaban del trabajo. No existió ningún conflicto significativo, más bien hubo bastante compañerismo y sentimiento de cohesión, ya que se retroalimentaban. Utilizaron bastantes recursos artísticos como la dramatización y tuvieron momentos creativos (hablar en jeringoza).

Finalmente, se puede decir que los objetivos fueron alcanzados. A nivel funcional pudieron respetar los turnos, a nivel cognitivo lograron insights y a nivel afectivo hubo más escucha y empatía hacia el otro.

### **Comentarios del observador:**

La aportación en esta dinámica grupal fue que se observó mayor compañerismo, participación y concentración. Tuvieron un mejor estado de ánimo en esta sesión.

Propuestas: cambio de sitios y de grupos de trabajo, para que se pueda promover el dinamismo y la concentración.

Aprendizajes: expresión dejando de lado el miedo al ridículo y conciencia propia.

Observación N°: 3 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 06/08/18 Hora de término: 3:15

Tema: Elaboración y dramatización con títeres

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### **Texto de la narración:**

En esta sesión dos chicos faltaron a la sesión (“I” y “C”). Las características sobresalientes fueron la mejor fluidez de la comunicación y la creatividad. La duración de la elaboración de títeres se extendió más de lo esperado, por ello se tuvo que correr más el tiempo para la dramatización.

La comunicación fue multidireccional, amena y con silencios precisos. La comunicación no verbal fue fluida y entre todos colaboraban para compartir los materiales. De vez en cuando hacían bromas y jugaban entre ellos mientras que realizaban su títere. En el trabajo, tuvieron una actitud participativa que propició que estén concentrados en el objetivo. Hubo una participación activa y con bastante frecuencia, ya que disfrutaban bastante de la actividad. Los roles que cumplieron fueron para el mantenimiento del grupo y orientado a la tarea. No hubo ningún líder sobresaliente. No se formaron subgrupos, entre todos conversaban y compartían de forma amistosa. El sentimiento de cohesión fue más marcado y todos lograron conectarse para el cumplimiento de los objetivos.

A veces tenían dificultades en seguir las pautas grupales de la primera sesión; sin embargo, cuando la facilitadora marcaba la pauta se regulaban. No hubo conflictos, ya que todos estaban bastante concentrados en el recurso artístico, además era notorio su creatividad e imaginación. Expresaron sus emociones de forma artística. Un incidente fue que “H” derramó de casualidad una ténpera y tuvo que salir por un momento a buscar un trapo para limpiar lo manchado. Los objetivos fueron alcanzados.

### **Comentarios del observador:**

Se observaron cambios en “H”, debido a que estuvo más sociable y amable. “A” y “D” estuvieron más habladores y alegres. Que no haya estado “I” propició un mayor orden en el grupo, ya que por lo general suele molestar a “G” y a veces a “H”. Por otro lado, la falta de “C” influyó a que “F” esté más atenta y participativa, ya que por lo general se distraen juntas porque son bastante amigas.

Las aportaciones fueron el respeto y la cohesión grupal, ya que hubo mayor compañerismo y cercanía.

Propuestas: dar espacio a que sean libres y expresen mediante el arte.

Aprendizajes: lograron conectar mejor con el otro y escucharse. Se lograron entender y conocer grupalmente con mayor profundidad.

Observación N°: 4 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 13/08/18 Hora de término: 3:00

Tema: La música y la expresión

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### **Texto de la narración:**

Las temáticas predominantes fueron la expresión a través de la música, autoconocimiento y conocimiento del grupo. Las características sobresalientes fueron la escucha, la expresión y conocimiento de los compañeros.

El flujo de conversación fue fluido y constante en los participantes. Se escuchó y se respetó cada canción. La comunicación no verbal fue activa en la mayoría, excepto en "B". Por momentos se dispersaban y hacían bromas, provocando algo de desorden. Los silencios fueron respetados para la participación de cada alumno, ya que primero prestaban atención a la canción y luego comentaban entre todos. La actitud que tomaron fue participativa en la mayoría; sin embargo, en "H" y "B" fue más indiferente. La participación no fue tan libre, ya que la facilitadora tenía que acercarse y pedir opinión, pero cuando lograban tener la palabra eran más cooperativos y activos. Los roles que asumieron fueron para el mantenimiento del grupo, ya que escuchaban y luego comentaban. El sentimiento de cohesión se facilitó con el compartir artístico sobre las canciones.

En cuanto a los incidentes significativos, hubo varias mediaciones por parte de la facilitadora, ya que se les olvidaban las pautas de grupo de a primera sesión. Por ello, se tuvo que intervenir en varias ocasiones ya que a veces discutían entre ellos, se interrumpían y/o se distraían. También se observó con comportamiento hostil de "I", "B" y "H" hacia "G", donde la facilitadora intervenía.

Se cumplieron los objetivos y, además hubo un compartir de conocimientos interesante.

### **Comentarios del observador:**

Aportación: Lograron indagar en sí mismos y la participación fue activa y cooperativa, a pesar de las distracciones.

Se observaron cambios en "H" ya que estuvo más disruptivo y a veces se pasaba de los límites con las bromas. Por otro lado, "D" estuvo más participativo.

Para la siguiente sesión: mostrar ejemplos concretos a los participantes, para que tengan una mejor idea de la actividad. Además, poner énfasis en la meditación ya que será fundamental para mantener la concentración en próximas las sesiones.

Aprendizajes: la postergación, la escucha y la presión del arte musical.

Observación N°: 5 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 20/08/18 Hora de término: 3:00

Tema: Reconocimiento de mis emociones y el camino de mi vida

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### **Texto de la narración:**

En esta sesión faltó “A”. Las temáticas predominantes fue la introspección, reconocer hitos importantes de la vida y el autoconocimiento. Las características sobresalientes fueron la introspección, autoconocimiento y aprendizaje de la historia personal. La secuencia y duración fue de acuerdo a lo previsto.

El flujo de conversaciones fue menor, ya que se encontraban concentrados siguiendo la consigna del ejercicio. Todos respetaban al otro, no interrumpieron y expresaron de forma favorable lo que les pasaba. Hubo silencios prolongados, ya que centraban en la elaboración del trabajo; sin embargo, al momento de compartir, el contenido fue coherente y hubo bastante escucha activa. La comunicación no verbal fue favorable, ya que se mantuvieron con buena postura y ánimo.

La actitud de la mayoría era de concentración en el momento de la elaboración del trabajo, y en el compartir grupal fue libre y participativo. “H” y “D” realizaron los ejercicios apurados y con poca profundidad a diferencia de sus demás compañeros. Se observó bastante ánimo para hacer las cosas y siguieron las indicaciones que decía la facilitadora. La participación general fue activa y la mayoría fue cordial. No hubo rol de líder, todos cooperaban por igual, pero se encontraban más individualizados. Estuvieron centrados en el trabajo y además se propiciaba un ambiente que mantenía al grupo estable. No hubo subgrupos en esta sesión, hacían el trabajo en conjunto. La identidad o sentimiento de cohesión fue alto, ya que se respetaron, se escucharon, no interrumpieron al otro y lograron expresarse con confianza. Al realizar sus dibujos de la actividad fueron bastante creativos y buscaron otras formas de crear su “camino de vida”. No hubo conflictos significativos y lograron seguir las instrucciones. A veces la facilitadora se acercaba y ellos le compartían lo que realizaban. Los objetivos fueron logrados.

### **Comentarios del observador:**

Se observaron posibles cambios en “I”, ya que estuvo más introspectivo. A “D” y a “E” se les vio más sociables. “F” estaba con menos ánimo y más seria y “B” estaba más participativo. Las Aportaciones fue que estuvieron más introspectivos, centrados en su mundo interno y generaron mayor autoconocimiento. El desarrollo grupal fue más centrado más en la parte intrapersonal.

Propuestas: generar más espacios parecidos, para que tengan mayor expresión, de emociones y experiencia.

Aprendizajes: Introspección, autoconocimiento y reconocimiento de emociones.

Observación N°: 6 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 27/08/18 Hora de término: 3:00

Tema: La isla

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### **Texto de la narración:**

Las temáticas predominantes fue el trabajo en equipo, saber escuchar y ponerse en el lugar del otro. Las características sobresalientes fue analizarse, reconocer la prioridad para cada uno y para el grupo.

El flujo de la comunicación fue desordenado, ya que todos querían hablar a la misma vez y al final no se escuchaban por completo. Con respecto a la comunicación no verbal, se observaron movimientos corporales exagerados en muchos de ellos, estaban muy movilizadas. La actitud que tomaron fue libre y bromista; sin embargo, no fue tan favorable ya que perjudicó a que se tomen en serio la actividad. Había una participación frecuente, competitiva y hasta hostil en algunas ocasiones. No cooperaban, nadie quería guiar para lograr el resultado, ninguno asumió el verdadero rol de líder, "F" lo intentó, pero no logró unir de todo al grupo. El sentimiento de cohesión fue bajo, ya que no se mostraron conectados, ya que había bastante conformismo y no se vio unidad. Esto causó que haya bastante desorden para ponerse de acuerdo y algunas peleas entre ellos. Hubo poca utilización de recursos artísticos.

Existieron subgrupos y tuvieron dificultad para seguir las reglas planteadas. Tuvieron problemas para ponerse de acuerdo y establecer estrategias. Hubo conflictos cuando no se escuchaban, imponían sus ideas y no llegaban a acuerdos. Molestaban mucho a "G", lo cual creaba un ambiente hostil hacia él, por lo cual la facilitadora tuvo que intervenir en varias ocasiones y esto creó un clima grupal tenso.

Finalmente, en el compartir grupal, se dieron cuenta de su dificultad de escucha y de lo que sintieron al no expresar con claridad. Esto los llevó a que se autoanalicen y entiendan la importancia de la cooperación grupal.

### **Comentarios del observador:**

Cambios: "B" estaba más exaltado y movido, "F" y "C" estuvieron más habladoras de lo normal y "I" estaba más movido y molesto con sus demás compañeros.

Propuestas: fomentar la escucha y la empatía, cambiar de sitios a los más habladores, y recordarles las pautas y poner límites.

Aprendizaje: Sin escucha ni orden se puede trabajar en equipo y es difícil lograr acuerdos.



Observación N°: 7 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 10/09/18 Hora de término: 3:15

Tema: Exploración de sí mismo de forma personal y emocional

Observador: Fabiola Fraguela Handal

**Texto de la narración:**

Las temáticas predominantes fueron la introspección, análisis de emociones, análisis de los aspectos rechazados y conocimiento de emociones. Las características sobresalientes fueron fortalecimiento de relaciones interpersonales, autoanálisis, conocimiento de emociones y creatividad. La duración de los ejercicios se extendió, ya que se demoraron en la primera actividad.

La comunicación fue fluida; sin embargo, el contenido no llegaba a mucha profundidad. Cuando participaban, no se extendían mucho en sus comentarios, se expresaban en pocas palabras. La comunicación no verbal en algunos era de atención y en otros era de relajación. La actitud de los miembros fue participativa en la mayoría, pero “H” tuvo una actitud más indiferente. Estuvieron bastante concentrados en ejecutar el trabajo asignado, entonces el rol estuvo orientado a la tarea y ninguno asumió el rol de líder. Se respetaron las pautas grupales; sin embargo, a veces decían comentarios o bromas que indirectamente afectaban a otros. No hubo subgrupos, ya que todos trabajaron juntos. Utilizaron el recurso artístico a la hora de crear e imaginar sus animales imaginarios, los cuales representaban al aspecto que rechazaban de sí mismos. El sentimiento de cohesión fue cambiante, ya que por momentos se mostraban unidos y en otros momentos eran más distantes.

En el proceso surgió un conflicto entre “B” Y “H”, ya que se dijeron comentarios despectivos, por ello tuvo que intervenir la facilitadora.

A pesar de algunas dificultades, se lograron los objetivos planteado y el análisis final fue interesante y enriquecedor para todos, ya que lograron reconocer el aspecto que rechazan de sí mismos, se propició el autoanálisis y la expresión emocional.

**Comentarios del observador:**

Aportación: mayor creatividad y conocimiento de las emociones.

Cambios: “I” estuvo más bromista y “B” más conflictivo con “H”.

Propuesta: Generar que trabajen más el aspecto interpersonal.

Aprendizajes: Conocimiento de emociones, autoanálisis, uso creativo y expresión.

Observación N°: 8 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 17/09/18 Hora de término: 3:00

Tema: La verdadera libertad en la elección

Observador: Fabiola Fraguela Handal

**Texto de la narración:**

Faltaron dos participantes: “B” y “I”. Las temáticas predominantes fueron la libertad, obligación vs. elección, análisis de uno mismo y cambio de paradigma. Y, por otro lado, las características sobresalientes fueron el análisis de uno mismo, qué sienten y el darse cuenta (conciencia). La secuencia y la duración de los temas fue acorde a lo establecido.

El flujo de conversación fue constante e interactivo entre todos, por ello se puede decir que hubo una mejora en el diálogo. Las necesidades iban surgiendo y hacían preguntas en la interacción. Su comunicación no verbal fue coherente. Mostraron una actitud libre y participativa. Su participación en general fue activa, cooperativa y de frecuencia moderada. Nadie asumió el rol de líder y el grupo se mantuvo en el rol centrado en la actividad.

Según la estructura, lograron cumplir las normas y hubo menos interacción de los subgrupos, ya que estuvieron más integrados.

En el proceso, hubo algunas mediaciones por parte de la facilitadora; sin embargo, no hubo ningún conflicto ni incidentes significativos. Tuvieron la necesidad de realizar constantes preguntas, lo cual mejoró la comunicación y el diálogo. El sentimiento de cohesión fue notorio.

No hubo oportunidad para el uso de la creatividad ni la imaginación, ya que los ejercicios de esta sesión tuvieron consignas concretas y no requirió mucha elaboración artística.

Los objetivos se pudieron cumplir, ya que hubo un buen desarrollo grupal.

**Comentarios del observador:**

El aporte fue la toma de conciencia de su propia libertad en el mundo y que es más trascendental cuando eliges, que cuando haces algo porque te lo imponen.

Cambios en los participantes: “F” se sentía mal físicamente y “H” estaba mucho más participativo de lo normal.

Propuesta: Buscar mayor participación de “C”, “E”, “D” y “A”.

Aprendizajes: Conciencia de libertad, cambio de paradigmas y maduración.

Observación N°: 9 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 24/09/18 Hora de término: 3:00

Tema: Frases y carta a tu niño interior

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### **Texto de la narración:**

Las temáticas predominantes fue la toma de conciencia de las frases que han sido significativas, la toma de conciencia de experiencias vividas de niño y cómo esto les afectó en su vida, y expresar ideas y emociones. Además, Las características sobresalientes fueron la conexión con las emociones, recuerdos, autocuidado, conciencia sobre su situación y su vida. La duración y secuencia fue adecuada.

La comunicación fue fluida cuando se animaban a compartir sus experiencias; sin embargo, hubo momentos de silencio para que los estudiantes puedan concentrarse en el ejercicio. La comunicación no verbal fue coherente con lo que expresaban, ya que se observó que se encontraban enfocados en sí mismos y en el objetivo. La actitud de los miembros fue participativa al momento del compartir grupal; no obstante, en ocasiones no respetaban los turnos al hablar o se cohibían de intervenir. Por ello, la facilitadora tuvo que intervenir para que atiendan a sus compañeros y puedan dar su apreciación.

El rol que asumieron fue más individual, debido a que esta dinámica requirió de experiencias personales, por lo que no todos estaban dispuestos a compartir. Sin embargo, las intervenciones fueron valiosas al final, ya que participaron activamente cuando dos integrantes se animaron a compartir algunas experiencias, generando cohesión y respeto entre ellos.

Con respecto al sentimiento de cohesión, se les observó unidos por momentos; sin embargo, esta cohesión no fue constante. La utilización de lo artístico se observó al escribir su carta de vida. Esta carta favoreció que los estudiantes se concentren más en sí mismos y logren transmitir sus emociones, incluso un estudiante se sensibilizó al punto de llorar cuando realizó su carta.

Con respecto a los incidentes, no hubo alguno significativo, solo a veces se molestaban con bromas inofensivas; sin embargo, no causaba mucho revuelo.

Los objetivos fueron cumplidos, ya que los estudiantes lograron contactar con las experiencias que vivieron de niños y a partir de ello, conectaron con lo que sienten.

### **Comentarios del observador:**

Aportaciones: conexión con las emociones, abrir memorias, conciencia de la situación actual y expresión de ideas.

No hubo ningún cambio significativo, excepto que “I” estuvo más sensible y el desarrollo fue favorable.

Aprendizaje: autoconocimiento y expresión de emociones a través de una carta de vida.

Observación N°: 10 Hora de inicio: 1:45

Fecha: 01/10/18 Hora de término: 3:00

Tema: Elaboración de máscaras

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### **Texto de la narración:**

Las temáticas predominantes fueron el autoconocimiento, análisis y exploración de uno mismo. Las características sobresalientes fue la curiosidad, utilización de lo artístico, conocimiento de uno mismo y expresión de emociones a través del arte.

El flujo de comunicación fue desordenado y multidireccional. El contenido fue profundo en su mayoría, ya que hubo muchas preguntas; sin embargo, hubo dificultad en algunos para seguir las consignas y pautas. La actitud de los miembros fue dispersa y estuvieron bastante movilizados. La participación fue activa, cooperativa y en algunos momentos hostiles, ya que a veces se molestaban entre ellos. El rol estuvo orientado al trabajo de maquillar sus máscaras. En cuanto al sentimiento de cohesión, se observó que los estudiantes estaban divididos en subgrupos, pero esto no interfirió en que los estudiantes se encuentren enfocados a realizar la actividad propuesta. A través de lo artístico, usaron la creatividad e imaginación para crear las máscaras (estilo, colores, formas, etc.), para ello, visualizaron cómo se vería de forma física la máscara de personalidad que tienen y usan en su vida. El uso de lo artístico permitió que los estudiantes exploren en sí mismos y que expresen sus emociones.

Estuvieron inquietos y por momentos se desbordaban en sus comentarios cuando estaban realizando el ejercicio para resaltar lo que sucede, donde los estudiantes podían señalarse las características de personalidad que les incomodaba del otro. Este ejercicio tuvo como fin promover la resolución de conflictos y expresión de emociones como “lo que me molesta de ti es...”. Debido a esto, la facilitadora llamó la atención constantemente a “I” y a “B”, ya que estaban particularmente más disruptivos y no lo tomaron con seriedad.

Los objetivos fueron alcanzados, esto se pudo ver en el compartir final grupal donde las acotaciones de algunos invitaban a una toma de conciencia auténtica. Sin embargo, no todos profundizaron de la misma forma. Por esto, se puede decir que hubo un impacto distinto para cada participante en esta sesión. Por otro lado, es importante mencionar los estudiantes lograron analizarse y resolver algunos conflictos grupales pendientes, mediante la expresión de emociones y opiniones. Fue un gran cierre, los participantes lo disfrutaron y pudieron darse cuenta de temas que les inquietaba.

### **Comentarios del observador:**

Aportaciones: conocimiento de las propias máscaras, cuándo las usan, cómo y para qué.

Cambios: “H” se encontraba más serio y “B” y “I” estaban más inquietos de lo normal.

Aprendizajes: Conocimiento sobre las máscaras, reflexión y autoanálisis.

# ANEXO 5: DOCUMENTO DE INMERSIÓN DE CAMPO (SESIÓN PILOTO)

## Sesión Piloto

**Tema:** Lluvia de imágenes en dibujo y cuento de mi vida.

**Objetivo de la sesión:** Que sirva como sesión piloto para saber cómo los estudiantes reaccionan a las dinámicas grupales humanistas y conocer qué herramientas utilizar en las próximas sesiones de este estudio. Asimismo, los ejercicios estuvieron orientados en: tomar conciencia de qué es vivir aquí y ahora, generar cohesión grupal, expresión emocional, presentarse en el grupo a través del arte y generar autoconciencia.

### 1. MEDITACIÓN:

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en la autoconciencia.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, que haya introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

### 2. LLUVIA DE IMÁGENES O SENSACIONES EN DIBUJO

Se les pide conectarse con un tema que les haga sentido (del colegio, familia, amigos, etc.). Una vez que ya lo tengan, se les pide dibujar lo primero que se le ocurra de forma rápida. Si es que no les nace dibujar, pueden agarrar las revistas o periódicos que están al centro del grupo y se les invita a que creen algo con ello. También pueden incluir recuerdos o imágenes y palabras sueltas.

Al final se les pide que lo que lo que crearon lo pongan al centro y creen entre todos un collage.

Finalmente, el grupo cuenta sobre su “obra”, lo que piensan y sienten.

**Materiales:** hojas bond, revistas, recortes de periódico, lápices, plumones y colores.

**Objetivos:** Permitirse crear algo en conjunto y no individualizarse. El ejercicio trabaja desde el lado no verbal, esto permite que se expresen desde otras formas entre ellos.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

### 3. ¿QUIÉN SOY YO? EL CUENTO DE MI VIDA

**Consigna 1:** “Con lápiz y papel trataremos de sacar el artista que llevamos dentro dibujando ‘¿quién soy yo?’. Una vez que lo hayan terminado, lo dejan en el suelo y junto a él dejan también otra hoja en blanco. Tras esto, todos van pasando por todos los dibujos y escribiendo en la otra hoja lo que nos sugiere el dibujo que su compañero ha hecho”.

Cuando se observe que el grupo va terminando, el facilitador dice: “Nos volvemos a situar cada uno en su sitio, cojan su papel y reflexionen sobre las características, rasgos, adjetivos, frases, etc., que les han puesto sus compañeros al ver su dibujo”. Se deja unos minutos de reflexión.

**Consigna 2:** “Después de este tiempo de interiorizar lo que nos han regalado los demás, ahora vamos a seguir siendo artistas, pero vamos a pasar de pintores a escritores y vamos a escribir el cuento de nuestra vida utilizando todo lo que nos han escrito en nuestro cuaderno al ver nuestro dibujo”. Se deja tiempo y música de fondo.

**Consigna 3:** “Ahora quien quiera puede regalarnos su cuento leyéndolo a todos los demás y teniendo en cuenta que lo que no se da se pierde y lo que se da se devuelve multiplicado por dos”.

**Objetivos:** Poner en marcha nuestro potencial creativo, tomar conciencia de cómo me presento y cómo es que me ven los demás, integrar las palabras o frases recibidas y con las que me definen mis compañeros en mi propia vida, y presentarse ante el grupo de forma auténtica.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

## **REGISTRO DE OBSERVACIÓN NARRATIVO DE LA SESIÓN PILOTO**

Observación N°: PILOTO Hora de inicio: 1:45

Fecha: 02/07/18 Hora de término: 3:00

Tema: Lluvia de imágenes en dibujo y cuento de mi vida

Observador: Fabiola Fraguela Handal

### **Texto de la narración:**

Las características sobresalientes fueron la introspección, utilización de recursos artísticos, conocimiento de características propias y del grupo. El clima grupal fue positivo y la secuencia y duración fue adecuada. La comunicación verbal fue fluida, amena y, por otro lado, la comunicación no verbal fue coherente en algunos mientras que en otros se mostraba una actitud de indiferencia. La actitud de los miembros fue favorable, ya que fue entusiasta y participativa. La participación fue bastante activa y amistosa en “C”, “F”, “B” y “I”. Los roles fueron centrados en el mantenimiento del grupo.

Se mantuvieron ordenados y las normas se cumplieron. Se observaron subgrupos. En el proceso surgieron bastantes necesidades de preguntas, por lo que hubo mediación por parte de la facilitadora. Hubo diversos recursos artísticos para la facilitación de la introspección. En cuanto a los incidentes significativos, existió una discusión entre “B” y “I” hacia “H”; sin embargo, se pudo solucionar de inmediato.

Se pudo observar que los objetivos fueron alcanzados, ya que se mostraron concentrados en el trabajo y los comentarios de los chicos derivaron en insights importantes. Lograron los niveles funcionales, cognitivos y afectivos de forma favorable. Hubo un buen desarrollo grupal desde el comienzo, ya que se observó disposición, entusiasmo, colaboración y motivación de participar en la sesión de dinámica grupal.

### **Comentarios del observador:**

Para la previsión de desarrollo grupal subsiguiente es importante buscar más participación de “D” y “A”.

Propuestas: Cambios de sitio, incentivar que propongan sus ideas, impulsar que haya escucha activa entre todos, poner normas claras (presentar un cartel de pautas grupales en la primera sesión).

Aprendizajes: Introspección, mayor conciencia de sí mismos, expresión artística, autoconocimiento y conocimiento de los demás compañeros.

## ANEXO 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_, identificado con DNI \_\_\_\_\_ acepto que mi hijo \_\_\_\_\_ de tercero de secundaria, participe en la realización de la Investigación “Técnicas grupales Humanistas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en adolescentes”. Esta investigación se llevará a cabo por la señorita Fabiola Fraguela Handal de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima en el marco de un trabajo académico de Seminario de Tesis.

Este trabajo de investigación se realizará dentro del horario escolar de los alumnos en el contexto del curso de “Dinámicas Grupales” semanales que se brindan en el colegio. La investigación se realizará bajo las siguientes condiciones:

- Se llevarán a cabo entre 8 a 10 sesiones en el horario asignado para dicho fin.
- En el proceso se aplicará la Prueba de Inteligencia Emocional de Bar-On, al iniciar y al culminar la investigación.
- La evaluadora se compromete a no revelar la identidad del alumno(a) en ningún momento del proceso ni después de éste.
- La información obtenida de las intervenciones grupales será utilizada solamente como motivo de la investigación, manteniendo siempre el anonimato del alumno(a).
- Al final de la investigación los padres serán informados de los resultados de la prueba aplicada a sus menores hijos.

Cualquier duda o inconveniente al respecto pueden enviar un correo a [jibanez@chma.edu.pe](mailto:jibanez@chma.edu.pe)

Fecha: .....

.....

Firma del padre/madre de familia

Nombre:

.....

Firma del evaluador

Nombre:



# ANEXO 7: FORMATO DE SESIONES GRUPALES

## Sesión 1

**Tema:** Toma de conciencia y expresión de emociones.

**Objetivos de la sesión:**

- Generar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Tomar conciencia de qué es vivir aquí y ahora.
- Presentar las pautas o normas principales del espacio grupal.
- Generar cohesión grupal.
- Expresar corporalmente las emociones.
- Generar autoanálisis.

### 1. MEDITACIÓN:

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en la respiración y con los ojos cerrados.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, que haya introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

### 2. CARTEL DE PAUTAS DEL ESPACIO GRUPAL:

- Vive aquí y ahora, concéntrate en el presente, en vez de preocuparte por el pasado o el futuro.
- Expresa tus sentimientos y emociones.
- Respeta el espacio psíquico del otro y no interrumpas.
- Deja el pensar innecesario. Más bien prueba y ve.
- Date cuenta. Sé consciente.
- Responsabilízate, de lo que haces, dices, piensas y sientes.
- Sé espontáneo, sin dañar a otros.
- Prohibido: manipular, imponer, justificar o juzgar.

**Objetivo:** Conocer, entender e interiorizar las pautas del grupo y la importancia de seguirlas a lo largo de las diez sesiones grupales para que se establezca un buen clima grupal que contribuya a la inteligencia la emocionalidad.

**Fuente:** Sánchez-Garavito, A. (2015). *Psicoterapia gestáltica: Introducción a la teoría y recursos técnicos*. Lima: Grupo Editorial Caja Negra.

### 3. EL SALUDO

**Consigna:** “Camina por toda la sala y a todos los compañeros con los que te cruces vas a mirarle a los ojos. Se van a mirar de muchas maneras: con indiferencia, a continuación, con cariño, ahora con vergüenza, con orgullo, miedo, mostrando poder, con alegría, con tristeza, compañerismo” (se alternan los sentimientos contrarios y se le da 1 minuto a cada tipo de mirada).

Al final se hace un compartir grupal: ¿Cómo te sentiste? ¿De qué te diste cuenta?

**Objetivos:** Cohesión grupal, exploración emocional, aprender expresar corporalmente algunos sentimientos y tomar conciencia de las expectativas que poseemos.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

### 4. “ME ES OBVIO... Y ME IMAGINO DE TI...”:

**Consigna:** Alternadamente en parejas de dos, van diciendo: “me es obvio... y me imagino de ti...”. Lo obvio debe estar referido a sí mismo, las propias sensaciones, emociones, sentimientos; y el imaginario, debe referirse a lo que pienso o creo del otro.

Sólo existe la posibilidad de responder si o no, lo cual permite que los participantes se alejen de sus ideas erróneas. Al final, el monitor debe preguntar: “¿De qué te das cuenta?” y luego se da un feedback entre los compañeros del grupo.

**Objetivos:** Este ejercicio sirve para facilitar las relaciones, ya que permite preguntar de forma libre todo aquello que imaginamos del otro, sean prejuicios, ideas, creencias, interpretaciones, etc. Además, ayuda a tomar conciencia qué es vivir aquí y ahora y, por lo tanto, observar lo real sin interpretar.

**Fuente:** Varas, M. (2011). *Terapia de grupo. Manual de orientación gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial cuatro vientos.

## **Sesión 2**

**Tema:** Aceptación de los aspectos rechazados y confianza grupal.

**Objetivos de la sesión:**

- Tomar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Desinhibirse y expresarse.
- Afianzar la confianza grupal.
- Tomar conciencia y responsabilidad de la comunicación que entablan con los demás.
- Autoconocimiento de los aspectos rechazados.

### **1. MEDITACIÓN:**

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en el cuerpo, como un “escaneo mental”.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

### **2. HABLAR EN JERINGOZA:**

Consiste en hablar desde el juego, sin coherencia y sin sentido. Deben emitir sonidos incoherentes “como si hablaras en otros idiomas” (ruso, japonés, quechua, francés, etc.). Se deja de lado el raciocinio y la lógica, de esta forma se permite jugar y disfrutar de lo que no se entiende y tomando conciencia de cómo se sienten con ello.

**Objetivo:** desinhibirse, soltarse, dejar lo racional de lado. Perder el miedo al ridículo

**Fuente:** Varas, M. (2011). *Terapia de grupo. Manual de orientación gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial cuatro vientos.

### 3. HABLAR DESDE DIFERENTES MODOS

Se forman dos grupos y se les dice que establezcan una conversación de forma impersonal poco comprometido.

- Modo acusador: comenzar la frase por “tú”
- Modo confluyente: comenzar la frase con “nosotros”
- Modo responsable: comenzar la frase con “yo”

Cada uno se observa cómo se siente hablando desde estos modos, o cómo se siente al recibir este tipo de frases. Al darse cuenta, pueden elegir qué tipo de comunicación desean usar habitualmente.

**Objetivo:** Tomar conciencia del modo en que solemos conversar con otros, para así mejorar algún aspecto de nuestra comunicación, tomando responsabilidad, siendo más directos y menos juzgadores.

**Fuente:** Varas, M. (2011). *Terapia de grupo. Manual de orientación gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial cuatro vientos.

### 4. MIS RASGOS “NEGATIVOS”

Deben elegir una pareja y si es posible un miembro del grupo con el que hayan pasado menos tiempo. A esta pareja le explicas cuáles son tus actitudes, creencias y valores que están en contra de algún rasgo que odias.

Después de compartir ambos esta experiencia, se les invita a pensar cuándo y cómo es que actúan de ese modo que odian, para que tome contacto con esa característica rechazada propia. Al terminar nos agrupamos nuevamente para la puesta en común.

**Objetivos:** Descubrir prejuicios sobre las características con las que no se identifican y ver que en realidad se encuentran en ellos mismos (proyección), observar que lo que consideran como “negativo” para otra persona puede ser favorable y viceversa. Tomar conciencia de que en muchos casos la característica en sí no es ni positiva ni negativa, son las propias atribuciones, actitudes y valores las que la hacen así.

**Fuente:** Varas, M. (2011). *Terapia de grupo. Manual de orientación gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial cuatro vientos.

## 5. REPRESENTACIONES Y DRAMATIZACIONES EN RONDA

Según las características más odiadas y negadas de la actividad anterior, se busca que actúen este rol y su opuesto. Que puedan llegar a disfrutar y ver lo positivo de permitirse ser de cada forma aún si son cualidades negadas.

Todo el grupo observa y al final da su opinión y se arma un compartir grupal.

**Objetivos:** Perder el miedo al ridículo, expresarse, desarrollar y profundizar la confianza grupal y afianzar vínculos. Con este ejercicio además de confianza grupal, cada individuo puede descubrir qué aspectos permite más (los que se identifica y acepta) y qué aspectos permite menos (los que rechaza y se discrimina). Además, actuando se permiten integrar o asimilar mejor estos aspectos desde el cuerpo.

**Fuente:** Varas, M. (2011). *Terapia de grupo. Manual de orientación gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial cuatro vientos.

## Sesión 3

**Tema:** Elaboración y dramatización con títeres.

**Objetivos de la sesión:**

- Generar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Fomentar el autoconocimiento de los aspectos “negativos” y “positivos”.
- Expresar mediante el arte cómo se perciben y qué sienten al reconocerse así.

### 1. MEDITACIÓN:

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en algún aspecto que rechaza.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

### 2. ELABORACIÓN Y ANIMACIÓN DE TÍTERES

**Consigna 1:** “Cierra los ojos y piensa en alguna característica predominante en ti, abre los ojos y camina por el espacio, ve probando diversas posturas que

muestren esta forma de ser. Luego, vuelve a cerrar los ojos, ahora piensa cuál sería la cara opuesta a esa característica e interprétala, adopta una postura que muestre esta forma de ser. Abre los ojos y camina, y fíjate cómo es tu caminar, mirada, palabra, etc”. Alternan ambos roles. Se les pregunta: ¿qué persona de su familia o amistades posee ese rasgo? y lo comparten en parejas.

**Consigna 2:** “Creen 2 títeres (Con guantes o con medias, cajas de leche, papel craft, hojas de papel tubos de papel higiénico, etc.) que reflejen a dos polos opuestos que creen que tengan”. Se les muestra el significado de cada color, para brindarles facilidades de cómo interpretar sus dos aspectos a través de su creación de títeres.

**Materiales:** silicona líquida, tijeras, témperas, pintura para tela, ojos móviles de plástico, lanas, telas, etc.

**Objetivo:** Tomar conciencia de los rasgos que rechazo, descubrir cómo es que caracterizo el aspecto que odio y qué juicios de valor le coloco. Además, desarrollar la expresión creativa.

**Fuente:** Sánchez-Garavito, A. (2015). *Psicoterapia gestáltica: Introducción a la teoría y recursos técnicos*. Lima: Grupo Editorial Caja Negra.

### 3. DRAMATIZACIÓN

Luego, a partir de la actividad anterior, se le invita a que interactúen entre todos con el títere del aspecto que no rechazan (5 minutos). Luego, se les pide que hagan lo mismo con el títere del aspecto rechazado (5 minutos).

Al final de hace una intervención grupal, se pide a que se comparta sobre la experiencia, buscando la integración de ambos polos.

Si terminando el ejercicio alguien sigue pensando que no posee alguno de esos rasgos, entonces se trata de contestar la pregunta: ¿Qué es para mí ser... (el aspecto)?

**Objetivo:** Autoconocimiento, expresión creativa y emocional de los aspectos con los que se identifican y rechazan de sí mismos. Asimismo, reconocerlos e integrarlos.

**Fuente:** Sánchez-Garavito, A. (2015). *Psicoterapia gestáltica: Introducción a la teoría y recursos técnicos*. Lima: Grupo Editorial Caja Negra.

## Sesión 4

**Tema:** La música y la expresión.

### **Objetivos de la sesión:**

- Generar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Indagar en sí mismos.
- Conocer más a los miembros del grupo a través de la música.
- Escucha activa.
- Confianza grupal.
- Expresión de emociones.

### **1. MEDITACIÓN:**

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en la imaginación.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

### **2. MI MÚSICA**

La facilitadora les dice a los participantes del grupo previamente que traigan para ese día su canción favorita preparada, la cual piensen que dice algo de ellos mismos y además se identifiquen.

Se escuchan las canciones de todos en este ejercicio grupal. Luego, cada uno opina: “me imagino que eres una persona.....” y completan la frase que deseen: una característica, una acción o lo primero que se les pase por la cabeza sobre la persona que se identifica con la canción que escogió.

**Objetivo:** Compartir con el grupo una canción especial para ellos, cohesión grupal y tomar conciencia de cómo nos ven los demás a través de nuestros gustos, en este caso a través de una canción.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

### 3. GARABATO

Una vez que hayan escuchado las canciones de la dinámica anterior, se vuelven a escuchar, pero esta vez con los ojos cerrados (se les tapa ojos). Se le entrega una hoja a cada participante para que realice trazos, rayen, hagan líneas, sin intención, como si fuesen garabatos y que estas líneas se entrecrucen, todo esto con el ritmo de la música (las canciones de cada participante).

Luego, ya con los ojos abiertos, se le pedirá que vayan llenando los espacios cruzados del garabato de manera intuitiva y que no busquen formar figuras, simplemente que sombreen y vean qué crean. Como paso siguiente se les pide que observen el papel y que vean qué les sugieren (lo que ven e imaginan) las partes sombreadas, pueden probar en cambiar de posición de hoja. A través de esa proyección visual pueden llegar a reconocer ciertos aspectos de sí mismos y las emociones que los envuelven.

**Objetivo:** Expresar emociones a través de la idea que tienen de cada música y lo que sienten al escucharla. Darse cuenta de cómo es que reaccionan ante diversos estímulos auditivos.

**Fuente:** Sánchez-Garavito, A. (2015). *Psicoterapia gestáltica: Introducción a la teoría y recursos técnicos*. Lima: Grupo Editorial Caja Negra.

## Sesión 5

**Tema:** Reconocimiento de mis emociones y el camino de mi vida.

### Objetivos de la sesión:

- Generar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Conocimiento de emociones básicas y sociales.
- Afianzar la representación y expresión de las emociones aprendidas.
- Fomentar las relaciones interpersonales sanas.
- Tomar conciencia de la historia personal y expresar al grupo lo que siente a partir de ello.



## 1. MEDITACIÓN:

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en el análisis de su vida.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

## 2. TARJETAS DE EMOCIONES

Se reparten tarjetas con emociones básicas y sociales.

- Emociones básicas: alegría, enojo, tristeza, miedo, sorpresa, desagrado.
- Las emociones sociales consideradas son: orgullo, culpa, vergüenza, enamoramiento, envidia, celos, etc.

Se les invita a que caminen por todo el espacio y que representen la emoción que les tocó sin decir nada. Después, se les pide compartir y decir qué emoción creen que interpretaba su compañero. Finalmente, se les explica y brinda información básica sobre estas emociones.

**Objetivos:** Afianzar la representación y expresión de las emociones (básicas y sociales), iniciarse en la representación y comprensión de emociones más complejas. Conocer sobre sus propias emociones y cómo las manifiestan. Fomentar las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

## 3. EL CAMINO DE MI VIDA

**Consigna 1:** “Cada uno con su cartulina va a dibujar el camino de su vida. El inicio de la línea corresponderá con el inicio de su vida y el final de la línea es el presente. Pueden representarlo como quieran, utilizando frases, palabras, dibujos, colores, láminas recicladas, etc. Elige lo que reflejen experiencias agradables y dolorosas de tu vida. Ordénalas en orden cronológico, una fila superior con las

láminas que reflejan las experiencias agradables, y una fila inferior con las que reflejan las experiencias desagradables”. Se les brinda los minutos que requieran.

**Consigna 2:** “Ahora elije una lámina y responde las siguientes preguntas: ¿Cómo llamarías a esta primera lámina?, describe lo que ves en ella, ¿Cómo se relaciona esto con tu vida, con tu historia?”

La facilitadora les brindará ejemplos. Cuando todos hayan terminado, escuchamos y compartimos con toda la experiencia.

**Objetivos:** Tomar conciencia del recorrido de la persona; es decir, su historia de vida (con sus altos y bajos) y ver qué sienten con ello. Poder abrirse a otros.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

## Sesión 6

**Tema:** La isla.

**Objetivos de la sesión:**

- Generar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Reconocer los roles que adoptan en el grupo.
- Generar acuerdos grupales.
- Fomentar la cooperación, la empatía y el trabajo en equipo.
- Permitir el espacio para que se autoanalicen.
- Reconocer y expresar sus emociones e ideas.
- Desarrollar la tolerancia al estrés.
- Desarrollar la capacidad de resolución de problemas.

### 1. MEDITACIÓN:

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en la libertad.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

## 2. LA ISLA. EJERCICIO TIPO “REALITY SHOW”

Se plantea una situación imaginaria: “Se ha producido un accidente cósmico del espacio temporal, y ustedes se han perdido y caído en algún lugar de una isla en el trópico. Aparentemente, se encuentran solos y completamente incomunicados con el mundo externo. Deberán pasar juntos aquí 1 año real”.

Para esto, tienen que cumplir las siguientes condiciones:

- Sobrevivir lo mejor posible. Deben organizarse para comer, dormir, hacer quehaceres, etc.
- El espacio físico que se encuentran está dividido en: lago con peces, tierra cultivable, bosque y terreno sin cultivar.
- El clima es tropical: sol, calor y lluvias repentinas.
- Hay una voz que les irá relatando el paso del tiempo y dará ciertas instrucciones (facilitador).
- Por consenso, pueden escoger un máximo de 10 objetos que estarán a su disposición; tienen 5 minutos para la elección personal y 10 minutos para la elección grupal.

Lista de objetos que puedes elegir:

1. Un equipo de pesca.
2. 3 palas.
3. Un kit de tenis.
4. Una guitarra.
5. Lentes de sol para cada uno.
6. Suficiente shampoo y acondicionador para todos.
7. 20 Jabones.
8. Tu cuadro favorito.
9. Diez películas y un proyector de pilas.
10. Una mochila para cada uno.
11. Cien rollos de papel higiénico.
12. Un perro o un gato.
13. Cien cajas de conservas de atún.
14. Cien libros.

15. Cien botellas de bebidas alcohólicas.
16. Un carro de lujo.
17. Una barca de remos.
18. Cinco cajas de chocolate.
19. Cien cajas de fósforo.
20. Un caballo de seis años.
21. Treinta tabletas de antibióticos.
22. Cien paquetes de tabaco.
23. Tres barajas de cartas.
24. Pasta dental y cepillo de dientes para cada uno.
25. Maquillaje.
26. Semillas de diversas clases.
27. Cinco mil hojas de papel bond.
28. Una cartuchera con lo necesario para cada uno.
29. Cinco armarios llenos de ropa.
30. Fotografías de personas queridas para cada uno.
31. Un fusil y cien balas.
32. Diez millones de soles.
33. Un equipo de pinturas al óleo y treinta tubos de recambio
34. Un aparato de música de energía solar
35. Material para hacer un reportaje fotográfico.
36. Tres tiendas de campaña de tres plazas cada una.
37. Tres camas muy grandes.
38. Herramientas de cocina.
39. Bloqueador solar y repelente de mosquitos.
40. Un espejo.

Luego comentar: ¿Cómo te sentiste?, ¿Fuiste tomado en cuenta?, ¿Te imponías en las decisiones o no te notabas?, ¿Qué pasó contigo cuando vino el conflicto?, ¿Con qué vivencias conectaste?, ¿Qué características tuyas aparecieron en esta situación?, ¿De qué te das cuenta?

Se realiza el compartir grupal y se hace un cierre o conclusión final con todos los participantes.

**Objetivo:** Observar el comportamiento de cada miembro del grupo. Analizarse a sí mismo: lo que siente, lo que es primordial o prioritario, su propia capacidad de análisis, el rol que toma (¿rol activo o pasivo?), la capacidad de liderar o no al grupo, etc. Además, permite desarrollar la cohesión grupal, la capacidad de resolución de conflictos, lidiar con la frustración y el estrés, y negociar acuerdos grupales.

**Fuente:** Varas, M. (2011). *Terapia de grupo. Manual de orientación gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial cuatro vientos.

## **Sesión 7**

**Tema:** Exploración de sí mismo de forma personal y emocional.

### **Objetivos de la sesión:**

- Centrarse en el aquí y ahora a través de la meditación inicial.
- Analizarse a sí mismos.
- Integrar y tomar conciencia del aspecto que rechazan.
- Explorar con el recurso creativo cómo se sienten con la interacción de los aspectos rechazados de sí mismos y de los demás.

### **1. MEDITACIÓN:**

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en las emociones.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

### **2. EL ANIMAL QUE NO EXISTE**

Se les invita a pensar en alguien que no les agrada, que les incomode, no les caiga u odien. Luego, una vez reconocida la persona, se les pide pensar qué exactamente no les gusta e indagar. Seguido a esto, se les da los materiales para que puedan crear un animal que no exista y que represente a esto que les disgusta.

Se les da tiempo para que exploren y expresen desde el arte.

**Materiales:** hojas de colores y bond, goma, y objetos de reciclaje.

**Objetivo:** Analizarse a sí mismos, observar aspectos que rechazan y explorar con el recurso creativo cómo se sienten.

**Fuente:** Sánchez-Garavito, A. (2015). *Psicoterapia gestáltica: Introducción a la teoría y recursos técnicos*. Lima: Grupo Editorial Caja Negra.

### 3. DRAMATIZACIÓN

Luego, a partir de la actividad anterior, se les invita a que interactúen entre todos con sus animales o monstruos imaginarios del aspecto que rechazan. Se les pide observar cómo se sienten en la interacción con los personajes creados de los demás y con el propio.

Al finalizar se realiza una intervención grupal, se pide que compartan sobre su experiencia, buscando la integración de este aspecto rechazado.

**Objetivo:** Integrar y tomar conciencia de los aspectos que rechazan de sí mismos y en los demás.

**Fuente:** Sánchez-Garavito, A. (2015). *Psicoterapia gestáltica: Introducción a la teoría y recursos técnicos*. Lima: Grupo Editorial Caja Negra.

## Sesión 8

**Tema:** La verdadera libertad en la elección.

### Objetivos de la sesión:

- Generar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Responsabilizarse de sus acciones.
- Autoanalizarse e identificar lo que sienten.
- Tomar conciencia de la carga innecesaria que llevan.
- Reconocer los miedos que acompañan a los “no puedo”.
- Reconocer lo que realmente quieren y eligen en sus vidas.

### 1. MEDITACIÓN:

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en los sentidos.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

## 2. TENGO-ELIJO

Se les pide que individualmente escriban situaciones donde se han sentido impuestos u obligados a hacer algo, que por lo general son los “tengo que...” de su entorno. Es importante que escriban sus “tengo que” del presente y los que son una carga actual. Se les da diez minutos.

Luego, se juntan por triadas e intentan definir qué es para cada uno la libertad. Cuando vayan terminando, se propone llegar a un consenso de las definiciones. El facilitador invita a los miembros del grupo a cambiar su lista; es decir, que cambien los “tengo que” y en un acto de liberación los sustituyan por “elijo” de forma que tachen el “tengo” y pongan al lado “elijo”. Además, es importante que desde ese cambio identifiquen cómo se sienten: ¿Realmente lo eliges?

Al finalizar, nos ponemos nuevamente en un círculo para compartir: ¿Estás de acuerdo con esta lista cambiada?, ¿Qué sientes?, ¿Viéndolo de esta forma te ayuda?, ¿De qué te das cuenta? y ¿Qué cosas realmente quieres para tu vida y qué no eliges?

**Objetivo:** Tomar consciencia de la carga innecesaria que llevamos por el hecho de no responsabilizarnos de nuestras acciones y soltar las imposiciones. Ser auténtico y autoafirmar lo que cada uno elige.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

## 4. NO PUEDO-NO QUIERO

**Consigna:** “A partir de lo anterior, ahora se les invito hacer una lista de las cosas que se sienten incapaces de realizar. Empiecen cada uno de los puntos con un “no puedo”.

Después, se invita que se junten en grupos de a tres y que compartan cada uno su listado. Se les recalca a los que escuchan que traten de no juzgar en ninguna de

sus formas. Una vez que las tres personas hayan compartido su vivencia y expresado cómo se sienten, se les dice que tachan las palabras “no puedo” y las sustituyan por “no quiero”.

Una vez hecho esto, se les pide leer la lista de nuevo y que identifiquen cómo se sienten con ello.

Finalmente se realiza un compartir final y se concluye cuál fue la lección final.

**Objetivo:** Tomar conciencia de la responsabilidad que implica la libertad de los actos, tomar conciencia de que muchos de los asuntos que se viven como incapacitantes en realidad dependen de nuestra decisión y voluntad. Tomar conciencia de los miedos que acompañan a los “no puedo”.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

## Sesión 9

**Tema:** Frases y carta a tu niño interior.

**Objetivos de la sesión:**

- Generar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Tomar conciencia de las frases que han sido significativas para cada uno.
- Visualizar a su niño interior.
- Proponer autoapoyo y cuidado emocional.
- Tomar conciencia de las experiencias vividas: sean alegres o dolorosas.
- Analizar los aprendizajes a partir de las vivencias.
- Conseguir expresar ideas y emociones.

### 1. MEDITACIÓN:

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en el niño interior.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.



## 2. LAS FRASES DE MI VIDA

Se le entrega a cada alumno tres papelitos de colores y en cada trozo va escribir una frase que haya significado y signifique mucho para él/ella en la vida. Se les pide que reflejen esas frases que les han ayudado, que han escuchado en varias ocasiones o que hayan marcado algún momento.

El facilitador saca una caja y la sitúa en medio del círculo formado por el grupo y conforme van terminando de escribir sus frases, las incita a depositar sus papelitos en la caja. Seguido a esto, el orientador las remueve, las mezcla y pasa uno por uno para que cada miembro del grupo coja tres frases sin mirar, al azar. Cuando todos tengan sus frases, en modo de reflexión, se les pregunta: ¿Qué me dice esta frase?, ¿Qué papel ha desempeñado y desempeña hoy en mi vida?, ¿Cómo te sientes al leer esta frase?

Todos comparten su experiencia y se hace una reflexión final con todo el grupo.

**Objetivos:** Tomar conciencia de las frases que han sido significativas para cada persona. Analizar si repiten estas frases en otros momentos de sus vidas y si les ha ayudado o impedido de alguna forma. Tomar conciencia de cómo actuamos y el rol que tomamos.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

## 3. LA CARTA

**Consigna 1:** “Los invito que cierren los ojos y que retrocedan en el tiempo... y que se visualicen a ustedes mismos como niños: vivencias, emociones, conflictos, etc. Conecta con tu niño interior y observa todos detalles: ¿Cómo te sientes?, ¿Qué está ocurriendo? ¿En qué piensas? y ¿Qué necesitas desde ser pequeño?”

Dejando un tiempo prudente para que indaguen en sus recuerdos, luego se les pide que abran los ojos.

**Consigna 2:** “Les propongo hacer algo tan sencillo como escribir una carta a su niño interior, como si fueras un hermano mayor, amoroso y cuidador para él... ¿Qué quisieras decirle? ¿Qué necesitaba que le digan?... Además, en esta carta también le puedes contar cómo estás, qué diferencias hay en su vida y cómo se

han producido. Tras un tiempo, que yo indicaré, nos reuniremos en grupo para quien quiera pueda leer su carta y compartir su experiencia”.

Finalmente, se hace el compartir final voluntario.

**Objetivos:** Tomar conciencia de las experiencias vividas: sean alegres o dolorosas, que sepan generarse contención a sí mismos, autoapoyo emocional, expresar ideas y emociones, y analizar las enseñanzas que les dejaron sus experiencias.

**Fuente:** Canto, J. M., y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: ediciones ALJIBE.

## **Sesión 10**

**Tema:** Elaboración de máscaras

**Objetivos de la sesión:**

- Generar conciencia del momento presente a través de la meditación.
- Generar espacios de autoconocimiento, autoobservación, análisis y exploración de uno mismo.
- Permitir la expresión de emociones a través del arte.
- Manejo de estrés y solución de conflictos.
- Conocer la dinámica social del grupo.
- Expresar cómo se sienten con cada uno de sus compañeros y consigo mismo.

### **1. MEDITACIÓN:**

El instructor realiza una meditación grupal guiada centrada en el modelado de plastilina.

**Objetivo:** Vivir en el momento, prestar atención a lo que se está haciendo y a cómo se está haciendo, generar introspección, mejorar la atención y concentración, y desarrollar la empatía.

**Fuente:** Simón, V. (2014). *Iniciación al mindfulness*. Madrid: Sello editorial.

## 2. ELABORACIÓN DE MÁSCARAS:

En primer lugar, se les explica lo que es una máscara: cuál fue su origen, cómo pasó al teatro, etc.

A continuación, se les pide que cierren los ojos y que piensen en alguna máscara (de personalidad) que tienen que sea predominante en su día a día, o sea una forma con la que suelen mostrarse al mundo. Luego se les entrega un cartón recortado en forma de cara y se les indica dónde están los materiales para que puedan “maquillar su máscara”, de acuerdo a estas características sobresalientes.

Por otro lado, se les pide que, en el otro cartón, maquillen la máscara de un personaje ideal que quisieran ser. Se les pide que piensen en sus características de personalidad y cómo se desenvuelve en el medio.

A continuación, cada uno realiza una presentación de ambos personajes que pintaron y detallan cómo se sienten adoptando las actitudes de los dos personajes que representaron en sus máscaras.

Se plantean preguntas: ¿Qué beneficios has tenido actuando de esta forma? ¿Qué necesitas para mostrarte tal cual eres en tu entorno? ¿Cómo te sientes siendo de una forma u otra?

Finalmente, se llega a una conclusión de forma grupal.

**Materiales:** Cartones en forma de máscara, colores, plumones y témperas.

**Objetivo:** Permitir que cada uno se conozca más (autoconocimiento), analizarse, propiciar que vean cómo actúan en la realidad, explorar los personajes que las personas suelen actuar con los otros. Aprender a vivir desde una forma más auténtica. Conocer su “yo ideal” y ver qué necesitan para llegar ahí.

**Fuente:** Sánchez-Garavito, A. (2015). *Psicoterapia gestáltica: Introducción a la teoría y recursos técnicos*. Lima: Grupo Editorial Caja Negra.

## 3. EJERCICIO PARA RESALTAR LO QUE SUCEDE

Consiste en que los propios participantes, expresarán características que le puedan estar causando problemas o incomodidad en el grupo; por ejemplo, las críticas, los retrasos, hablar mucho, la falta de compromiso, molestar, salir siempre al centro a compartir, etc. 10 de estas características luego serán seleccionadas en consenso y apuntadas por la facilitadora.

Entonces, se les pide que caminen libremente por la sala, y el facilitador tomará una a una la lista, y entonces comenzará con la consigna: “Escojan a un solo compañero y pónganle la mano sobre el hombro, para señalar, por ejemplo: quién es más crítico”.

Una vez que todos hayan tomado a un compañero, se quedan estáticos, y uno a uno darán el feedback correspondiente... ¿Se reconocen en ese lugar?, ¿Se sienten sorprendidos?, ¿Qué sienten con ello?

Es momento de aclarar con sus compañeros, hasta limar todas las asperezas que hayan surgido en la convivencia grupal, para ello, la intervención del facilitador es esencial.

**Objetivos:** Solucionar conflictos y resaltar lo obvio, conocer la dinámica social, expresar cómo se sienten con cada uno de sus compañeros y consigo mismo. Generar cohesión grupal y que se establezcan acuerdos de convivencia.

**Fuente:** Varas, M. (2011). *Terapia de grupo. Manual de orientación gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial cuatro vientos.

## **ANEXO 8: LIBRO DE CÓDIGOS**

<b>CATEGORÍA 1</b>	<b>COMUNICACIÓN</b>
<b>Sub - Categoría 1.1</b>	<b>Fluidez del lenguaje</b>
<b>Sub - Categoría 1.2</b>	<b>Coherencia</b>
<b>CATEGORÍA 2</b>	<b>ACTITUD DE LOS MIEMBROS</b>
<b>Sub - Categoría 2.1</b>	<b>Participación</b>
<b>Sub - Categoría 2.2</b>	<b>Estado de ánimo</b>
<b>Sub - Categoría 2.5</b>	<b>Producción imaginativa</b>
<b>CATEGORÍA 3</b>	<b>COMPORTAMIENTO GRUPAL</b>
<b>Sub - Categoría 3.1</b>	<b>Cohesión</b>
<b>Sub - Categoría 3.2</b>	<b>Regulación emocional</b>
<b>Sub - Categoría 3.3</b>	<b>Normas grupales</b>