

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Tesis de Investigación

**Competencias Emocionales en Alumnos del Último año del Nivel Secundario de
una Institución Educativa de la Ciudad de San Pedro de Jujuy, en el año 2024.**

Estudiante: Daniela Fernanda Villarreal.

Directora: Lic. Carina Emilia Salas Machuca.

2024

Autoridades Académicas

Gran Canciller

S.E.R. Mons. Mario Antonio Cargnello

Arzobispo de Salta

Rector

Ing. Rodolfo Gallo Cornejo

Vicerrectora Académica

Mg. Constanza Diedrich

Secretaria General

Mg. Lic. Silvia M. Álvarez

Decana de la Facultad de Artes y Ciencias

Lic. María Dolores Medina Bouquet

Secretaria Académica

Abg. Adriana Ibarguren

Jefa del Departamento de Psicología

Lic. Sonia Guijarro

Agradecimientos y Dedicatoria

A mis padres Domingo y Silvia, por los valores transmitidos y estar en cada paso y
decisión que he tomado.

A mi esposo Adrián, por lo construido y por lo que queda construir; por acompañarme y
sostener mi sueño de forma incondicional.

A mis hijas, Pilar y Arya, por su inocencia, ingenio y paciencia en este trayecto.

A mis hermanos Gonzalo y Camila, por sostener con humor este camino y hacerlo más
ligero.

A mis amigos y amigas, que han sido mi red de apoyo incondicional.

Al colegio católico Jesús Maestro que generosamente me abrieron sus puertas para
realizar este trabajo de investigación.

A todos aquellos que con su amabilidad y colaboración me permitieron crecer y avanzar
en este camino.

A mi yo actual, por aprender de mis errores, intentar de nuevo y hacer que mi sueño se
haga realidad.

Índice

Fundamentación	8
Objetivos	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Marco Epistemológico	12
Estado del Arte	12
Perspectiva Teórica	17
Capítulo I: Educar Emocionalmente a los Adolescentes	17
Capítulo II: Competencias Emocionales	21
Metodología	29
Ámbito de Estudio	29
Tipo de Investigación y Método	30
Categoría y Subcategorías	30
Instrumento y Técnicas	31
Participantes	32
Procedimiento Para la Recolección de los Datos	33
Resultados	37
Conciencia Emocional	37
Regulación Emocional	44
Autonomía Emocional	49

Competencias Sociales	54
Competencias para la Vida y el Bienestar.....	58
Conclusiones y Recomendaciones	65
Referencias Bibliográficas	70
Hoja de Evaluación.....	74
ANEXOS	75
Anexo 1: Organigrama de la Institución Escolar	76
Anexo 2: Protocolo de Entrevista Semiestructurada	77
Anexo 3: Compromiso de Confidencialidad	79
Anexo 4: Consentimientos Informados	80
Anexo 5: Entrevistada 01	82
Anexo 6: Entrevistada 02	107
Anexo 7: Entrevistada 03	125
Anexo 8: Entrevistado 04	142
Anexo 9: Entrevistada 05	157
Anexo 10: Entrevistada 06	171
Anexo 11: Entrevistada 07	187
Anexo 12: Entrevistada 08	204
Anexo 13: Entrevistada 09	224
Anexo 14: Entrevistada 10	242
Anexo 15: Codificación y Categorización	275

Resumen

La presente investigación cualitativa tuvo por objetivo describir las competencias emocionales del modelo pentagonal de Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) compuesto por: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar. Los participantes fueron diez adolescentes que asisten al último año de secundario del colegio católico Jesús Maestro de la ciudad de San Pedro de Jujuy. Con respecto a los instrumentos se utilizaron la bitácora de campo y las entrevistas semiestructuradas. Se registraron de manera detallada las observaciones, actividades, datos, ideas que emergieron durante el trabajo de campo. Las entrevistas individuales proporcionaron datos de gran valor sobre las competencias emocionales, que fueron analizados mediante el tipo de diseño que propone la teoría fundamentada, lo que permitió identificar patrones y categorías emergentes. Entre los resultados fue posible hallar que la conciencia emocional de los alumnos presenta escasez de vocabulario emocional y dificultad para identificar emociones; la regulación emocional evidencia dificultad para gestionar emociones de manera efectiva, mientras que la autonomía emocional expone la falta de confianza que perciben en su entorno. Además, los adolescentes destacan en la competencia social, en el marco de la cual se evidencia la conciencia que poseen acerca de la importancia del ejercicio de la empatía, la responsabilidad en el trabajo en equipo y la apertura al diálogo frente a los conflictos. Por último, en la competencia para la vida emerge el bienestar escolar y otros tipos de bienestar, como el emocional, social, material y físico.

Palabras claves: Competencias emocionales, adolescencia, emociones, educación emocional

Abstract

The objective of this qualitative research was to describe the emotional competences of Bisquerra Alzina y Mateo Andrés's pentagonal model (2019) composed of: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and competence for life and well-being. The participants were ten high school adolescents who are in their last academic year at Jesús Maestro Catholic School in the city of San Pedro, Jujuy. Regarding the instruments, field log and semi-structured interviews were used. The observations, activities, data, and ideas that emerged during the field work were recorded in detail. The individual interviews provided valuable data on emotional competencies, and were analyzed using the type of design proposed by grounded theory, which made it possible to identify emerging patterns and categories. Among the results it was possible to find that the emotional awareness of the students presents a lack of emotional vocabulary and there are difficulties in identifying emotions; Emotional regulation shows difficulty in managing emotions effectively, while emotional autonomy exposes the lack of trust they perceive in their environment. Furthermore, adolescents stand out in social competence, which shows the awareness they have about the importance of exercising empathy, responsibility in teamwork and openness to dialogue when facing conflicts. Finally, in life competence, school well-being and other types of well-being emerge, such as emotional, social, material and physical well-being.

Keywords: Emotional competencies, adolescence, emotions, emotional education

Fundamentación

La educación emocional se ha posicionado como un componente fundamental en el desarrollo integral del individuo, porque contribuye al bienestar personal, desempeño académico y adaptación social (Delgado Villalobos y López Riquelme, 2022). Bisquerra Alzina (2005) la define como: “Un proceso educativo continuo que tiene como objetivo desarrollar competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (p.96). Se trata de una educación para la vida, puesto que permite comprender, expresar y regular las propias emociones, así como relacionarse de manera asertiva con los demás (Bisquerra Alzina, 2005).

A su vez, Delors (1996) profundiza distinguiendo cuatro pilares de la educación emocional: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos ejes hacen referencia a un desarrollo integral de los alumnos, a partir de experiencias educativas complejas y enriquecedoras que permitan el descubrimiento y despliegue de las diferentes personalidades, en el marco de un mundo cambiante y dinámico.

Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) plantean que la educación emocional debe ser desarrollada a la par de los contenidos teóricos de los programas de estudio de cada espacio curricular y disponer del compromiso por parte del profesorado para acompañar en el aprendizaje del desarrollo de las competencias emocionales de sus estudiantes. La afectividad no puede pensarse escindida de la estructura social y la escuela, sino que, como parte de ese entramado social, juega un papel importante (Kaplan, 2022).

En el contexto de la educación de nivel secundario, las emociones de los adolescentes como sujetos que aprenden pueden impactar en muchos aspectos de la cognición. Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) afirman que la emoción guía la acción

y las interacciones que se producen dentro y fuera del aula pueden influir de manera significativa en el bienestar emocional de los estudiantes. Por lo tanto, la promoción de las competencias emocionales en el ámbito educativo adquiere una relevancia aún mayor.

Se definen a las competencias emocionales como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p.36). Los autores profundizan el constructo de competencia emocional a través del desarrollo del modelo pentagonal, comprendido por: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y competencia para la vida y bienestar. En efecto, tomar conciencia de estas competencias emocionales puede aliviar e incluso prevenir realidades como la deserción escolar, las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, los abandonos en los estudios, entre otros (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) promulga una formación que desarrolla todas las dimensiones del estudiante. Por lo cual, hablar de educación integral traspasa la mera transmisión de conocimientos y proyecta a un alumno capaz de construir saberes significativos que forman parte de una sociedad. De esta manera, el reconocimiento de la importancia de la educación emocional en el territorio argentino, se refleja en las leyes que han sido promulgadas a nivel nacional y provincial.

A nivel nacional, en el año 2022, se sanciona la Ley N° 27.501 denominada: Programa Nacional de Educación Emocional, donde se expresa la necesidad de incorporar dentro de las aulas esta herramienta que permita desarrollar habilidades emocionales. Asimismo, la provincia de Jujuy en el año 2021 sanciona la Ley N° 6.244 de

Creación del Programa de Educación Emocional, que promueve el desarrollo de las habilidades emocionales para mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

A pesar del marco legal para implementar la educación emocional, todavía la escuela asume como función implícita el desarrollo de las competencias emocionales. Y éstas son fundamentales debido a que proporcionan a los estudiantes herramientas necesarias para afrontar las nuevas demandas y necesidades sociales (Ossa, 2011).

Explorar las competencias emocionales de los estudiantes del último año del nivel secundario puede proporcionar conocimientos valiosos, que aporte al profesorado en la mejora de sus propuestas áulicas, con el propósito de ofrecer una educación integral. Es importante el acompañamiento que se le debe proveer a los estudiantes para que logren desarrollar competencias emocionales en los contextos educativos y puedan sostenerlas en su vida cotidiana y luego del egreso.

Al seleccionar el tema de investigación, el propósito fue contribuir al avance del conocimiento en el campo de la educación emocional y generar información útil para posibles diseños o programas de educación emocional efectivos en el contexto educativo secundario local. De esta manera, es posible proporcionar trayectorias educativas satisfactorias y con aprendizajes significativos y vitales.

Dadas las condiciones que anteceden, se evidencia la necesidad de construir acciones comprometidas dentro del ámbito educativo que permitan el conocimiento y el desarrollo explícito de estas competencias emocionales. Piñeiro García (2020) sostiene la relación entre los aspectos emocionales, los sociales, los académicos y los laborales, como también el efecto preventivo frente a problemas de salud mental.

De modo tal que esta tesis de grado se enmarca desde la psicología educativa con el fin de seguir profundizando líneas de investigación dentro del ámbito educativo en relación al universo emocional que atraviesa a la escuela. El psicólogo, como parte del

personal de una escuela, se vuelve un actor central para el diseño e implementación de programas institucionales que promuevan una mayor conciencia, regulación y autonomía en los alumnos, de manera tal que se asuma un rol desde una mirada compleja (Ossa, 2011).

A partir de estas reflexiones, este estudio indaga acerca de: ¿Cuáles son las competencias emocionales con las que cuentan los alumnos de quinto año del colegio católico Jesús Maestro de San Pedro de Jujuy, en el año 2024?

Objetivos

Objetivo general

Describir las competencias emocionales de los alumnos de quinto año del colegio católico Jesús Maestro, de San Pedro de Jujuy, en el año 2024.

Objetivos específicos

- Identificar la conciencia emocional de los alumnos de quinto año del colegio católico Jesús Maestro, de San Pedro de Jujuy, en el año 2024.
- Caracterizar la regulación emocional de los alumnos de quinto año del colegio católico Jesús Maestro, de San Pedro de Jujuy, en el año 2024.
- Detallar la autonomía emocional de los alumnos de quinto año del colegio católico Jesús Maestro, de San Pedro de Jujuy, en el año 2024.
- Indagar las competencias sociales de los alumnos de quinto año del colegio católico Jesús Maestro, de San Pedro de Jujuy, en el año 2024.
- Explorar las competencias para la vida y el bienestar de los alumnos de quinto año del colegio católico Jesús Maestro, de San Pedro de Jujuy, en el año 2024.

Marco Epistemológico

Estado del Arte

En este apartado se expone el resultado de la revisión bibliográfica vinculada al problema de investigación. Los antecedentes se presentan de acuerdo a un criterio cronológico.

En primer lugar, Sánchez Calleja y García Jiménez (2020) realizan una investigación cualitativa denominada: “Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria”, en la ciudad de Cádiz, España. Su finalidad es determinar cómo la implementación del Programa de la Asignatura de Educación Emocional (AEEdEm), centrado en el trabajo de las competencias emocionales, favorece el desarrollo de la identidad personal.

El instituto secundario está situado en una zona de nivel socio-económico y cultural medio-bajo y con un alto nivel de desempleo entre las familias. Allí se administra a 48 estudiantes un formulario de autoevaluación, una entrevista semiestructurada, un registro narrativo y un registro mecánico, que corresponde a las grabaciones de video de las sesiones. El marco teórico se fundamenta en los aportes desarrollados sobre identidad personal de Bernal (2003) y el modelo de competencias emocionales de Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019).

Las autoras concluyen que cuando se aborda a la educación emocional de forma sistemática y se incorpora al currículum, se contribuye de manera parcial a la formación de la identidad personal y esto vuelve a los estudiantes más conscientes y sensibles a nivel individual y social. Esto se evidencia en aspectos como: el desarrollo del sentido crítico, la escucha activa, la autorregulación y la reducción de conductas agresivas.

Además, los estudiantes evidenciaron ser más responsables, empáticos y han logrado desarrollar una conducta prosocial.

Las limitaciones que presenta el estudio de Sánchez Calleja y García Jiménez (2020) son la muestra reducida y la falta de investigaciones previas. Sin embargo, como antecedente resulta significativo porque aborda la temática de las competencias emocionales en relación con la identidad personal, se trata de una muestra y ámbito institucional similares a la de la presente investigación, aún cuando se trata de un estudio relacionado a otro contexto geográfico y cultural.

En segundo término, Arroyo (2020) investiga sobre las “Competencias emocionales de los estudiantes de quinto año de la carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Salta en el año 2020”. Se trata de una tesis de grado, de corte cuantitativo, con un nivel descriptivo y un diseño no experimental transversal. El objetivo de la investigación es determinar el nivel de competencias emocionales de los estudiantes de quinto año del nivel superior.

Se fundamenta teóricamente en el modelo pentagonal de competencia emocional de Bisquerra Alzina y Mateo Andrés y el grupo GROP. Se aplica a una muestra de 82 estudiantes universitarios un instrumento construido por la investigadora, a partir de una escala de Likert con 69 ítems, que permite medir las competencias emocionales y sus respectivas microcompetencias.

Los resultados arrojan que el 65,85% de la muestra alcanza puntuaciones que indican un nivel alto en la competencia emocional global. Asimismo, la utilización de la prueba no paramétrica X^2 permite corroborar la hipótesis que considera que predominan los estudiantes de Psicología con niveles altos en competencias emocionales; luego le siguen, en orden de frecuencia, los niveles medio y bajo. Esto hizo posible generalizar los datos obtenidos a la población y concluir que los estudiantes se ajustan al perfil del

graduado de la universidad, en torno a sus competencias ético-axiológicas, deontológicas, en relaciones interpersonales y autonomía.

Aunque la investigación de Arroyo (2020) se aborda desde el método cuantitativo y se realiza en una población de nivel superior, posee un valor regional al haber sido desarrollada en la ciudad de Salta Capital. Además, la autora aborda conceptos que fundamentan esta investigación: el modelo pentagonal de las competencias emocionales, lo cual refuerza su pertinencia y contribución al presente estudio.

En tercer lugar, Alvarado (2022) realiza un trabajo de grado denominado: “La percepción sobre el aprendizaje de las competencias socioemocionales durante el nivel secundario en los alumnos del quinto año del Colegio N°5026 20 de Febrero de Salta Capital en el periodo 2022”.

La investigación presenta un enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y nivel descriptivo. El objetivo es conocer la percepción sobre el aprendizaje de las competencias socioemocionales durante el nivel secundario de los alumnos del último año. Sus objetivos específicos incluyen: describir las experiencias de aprendizaje de los alumnos en el ámbito de la conciencia emocional y precisar tanto las experiencias de aprendizaje de las competencias en el ámbito de la regulación emocional, como las relacionadas con la autonomía emocional.

La autora aplica entrevistas semiestructuradas a un grupo de 15 alumnos, a la directora y a la psicóloga de la institución escolar. Subraya que el aprendizaje de las competencias se logra por la influencia externa y por la determinación personal. Asimismo, concluye que los alumnos reconocen y pueden controlar mejor sus emociones.

Esta investigación cobra relevancia metodológica y regional porque emplea entrevistas semiestructuradas y se basa en el marco teórico de las competencias socioemocionales, lo que permite un análisis profundo del fenómeno. De igual manera,

indaga la percepción de los estudiantes sobre sus aprendizajes de las competencias socioemocionales en sólo tres categorías: conciencia emocional, regulación emocional y autonomía. Mientras que en esta investigación se adopta el modelo pentagonal de las competencias emocionales que los alumnos han desarrollado en el ámbito educativo, para así ampliar el conocimiento científico sobre esta temática específica.

Un cuarto antecedente es el de Delgado Villalobos y López Riquelme (2022), de la ciudad de México, quienes realizan una revisión bibliográfica titulada: “Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión”. Los objetivos de este trabajo documental apuntan a identificar de qué manera el desarrollo socioemocional engloba funciones que integran la cognición-emoción; definir la habilidad y la competencia socioemocional; distinguir sus enfoques y reconocer los métodos e instrumentos actuales de medición empleados para evaluar.

Los autores proponen ciertos aspectos que se requiere considerar para ampliar las competencias socioemocionales en las escuelas; entre ellos se encuentran: definir qué competencias socioemocionales se deben desarrollar en cada contexto educativo; realizar mediciones que permitan diagnosticarlas; establecer orientaciones y estrategias para apoyar a la comunidad educativa e implementar los estándares de aprendizaje y desarrollar las competencias socioemocionales en la escuela y, por último, apoyar a los docentes para que desarrollen competencias socioemocionales y puedan aplicarlas en sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, concluyen que es un desafío construir instrumentos de medición para evaluar las competencias socioemocionales. Esta revisión bibliográfica adquiere relevancia teórica porque contribuye a la actualización del marco conceptual en el cual se posiciona la presente tesis de grado.

Por último, Kaplan y García (2023), miembros del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), se encuentran en desarrollo de un trabajo de investigación denominado: “Investigar las emociones en el ámbito educativo: aportes metodológicos de la aplicación de una encuesta a estudiantes del nivel secundario”. Buscan comprender las experiencias emocionales de estudiantes y la tramitación del dolor social en la escuela.

Se trata de una investigación cualitativa, con un diseño interpretativo y un enfoque socio- psíquico e histórico y cultural, realizada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, durante el año 2023. Aplican una encuesta digital a 4023 estudiantes del nivel secundario, que les permite analizar las emociones en los procesos de escolarización y el papel de la escuela ante el dolor social. Para una segunda etapa, se prevé aplicar grupos focales. Kaplan y García (2023) realizan un análisis metodológico integral que consideran las dimensiones socio- psíquico e histórico y cultural. Tiene su valor como antecedente puesto que el encuadre teórico que presenta permite ampliar y profundizar la presente investigación.

Sobre las bases de las consideraciones expuestas en cada antecedente seleccionado, se observa una pluralidad de instrumentos y métodos aplicados en diferentes lugares, que permiten tener una noción de la factibilidad, ductilidad y magnitud cualitativa y cuantitativa con las que se puede indagar la realidad del fenómeno a estudiar. A su vez, el encuadre teórico presentado por Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019), continúa utilizándose de manera amplia para el análisis de esta temática, así como la administración de entrevistas semiestructuradas a los sujetos participantes.

En síntesis, se identificó que existen vacíos en la literatura en relación a la importancia de reconocer las emociones que se presentan en el ámbito educativo. Así pues, esta investigación pretende aportar al abordaje de la descripción de las

competencias emocionales de los estudiantes del nivel secundario mediante un estudio de casos.

Perspectiva Teórica

Capítulo I: Educar Emocionalmente a los Adolescentes

El término educación emocional se divulgó, por primera vez, en la revista neoyorquina *Journal of Emotional Education* en 1966. Recién durante la década de 1980 se puso mayor énfasis en las teorías contemporáneas acerca de la inteligencia emocional, educación emocional e importancia de desarrollar la emocionalidad (Machado Pérez, 2022).

Salovey y Mayer (1990), sentaron las bases para la teoría de la inteligencia emocional, a la que definen como aquella capacidad de la persona para gestionar las propias emociones y la de los demás. Por otro lado, Goleman (2000) explora cómo la inteligencia emocional se relaciona con la salud mental, las relaciones interpersonales, el liderazgo y el éxito en la vida. A su vez, desarrolla los cinco componentes claves que la componen: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Tal como se observa, Salovey y Mayer (1990) y Goleman (2000), son algunos de los autores más destacados que construyen una corriente sobre inteligencia emocional, donde las inteligencias múltiples cobran su protagonismo. Estas inteligencias se desarrollan sobre la base del autodidactismo, por el esfuerzo de cada persona, sin ayuda de escuelas o intervenciones pedagógicas, trabajando lo intrapersonal, de acuerdo en un consenso académico más o menos generalizado. El término alcanza gran difusión a mediados de los años noventa, debido a cambios conceptuales y de mentalidad, provocados por el pensamiento social o la revolución emocional que afecta a la psicología, la educación y la sociedad (Bisquerra Alzina et al., 2011).

Sin embargo, la perspectiva teórica de Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) consideran que la educación emocional se puede desarrollar mediante la educación formal, es decir, en el marco del sistema educativo. De esta manera, puede convertirse en contenidos y actividades que propicien el fortalecimiento de competencias emocionales y sociales (Fernández Berrocal y Cabello, 2021).

En relación a la legislación sobre educación emocional y competencias emocionales es incipiente tanto en Latinoamérica y el mundo como en Argentina, salvo tres provincias que pueden considerarse pioneras. En Jujuy, la Ley de Creación del Programa de Educación Emocional N°6.244 (2022), expresa la incorporación de aquel programa dirigido a todos los niveles y modalidades de las instituciones educativas, con el fin de desarrollar y fortalecer habilidades socioemocionales. En Misiones, la Ley de Educación Emocional VI N°209 (2018), presenta una propuesta innovadora con un enfoque integral sobre el ser persona, que la incorpora al sistema educativo de forma sistemática y transversal. Entiende a la Educación Emocional como un proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias emocionales. En Corrientes, la Ley de Educación Emocional N°6398 (2018), guía y enmarca la importancia de integrar en todo el sistema de educación, designando como autoridad de aplicación al Ministerio de Educación en coordinación con los Ministerios de Salud Pública y de Desarrollo Social.

La política argentina, desde el año 2019, acredita el desarrollo socioemocional de todos los estudiantes insertos en el sistema educativo a través del marco legal del Programa Nacional de Educación Emocional, cuyos objetivos están destinados a desarrollar tanto habilidades emocionales como el conocimiento de uno mismo, la identificación de las emociones de los demás, la autorregulación emocional, la motivación, la empatía, las habilidades sociales, entre otras.

En 2024, la educación emocional ocupa el centro de interés de docentes, profesionales e investigadores de la educación y de la salud. Hay un gran consenso, en el plano académico y de la práctica profesional, sobre lo beneficioso que resulta educar desde lo emocional, a partir de un enfoque preventivo que optimice la calidad de vida y la convivencia escolar a través de la participación activa y el intercambio dentro de la comunidad educativa.

Al ubicar al sujeto que aprende como ser social en el mundo y vencer el antiguo mito del aprendizaje de contenidos que está ligado sólo a objetivos y habilidades cognitivas se abre un abanico lleno de posibilidades. La educación en el siglo XX ha sido eminentemente cognitiva y académica, sin embargo, en los años setenta se recupera la idea de educar para la vida. Las emociones propician la conducta prosocial y el desarrollo socioemocional mejorando el pensamiento afectivo.

En un contexto mundial de crisis, estrés, pesimismo, es esencial reconocer que la educación emocional es la respuesta a estos desafíos socioemocionales. Como afirman Pérez Escoda y Filella Guiu (2019): “urge más que nunca defender la importancia de fortalecer la estabilidad emocional de nuestros niños y jóvenes, quienes también están creciendo inmersos en este ambiente de presión”, (p. 28). La educación debe ayudar a distinguir qué emociones prolongar, cuáles disminuir y cuáles transformar o cambiar; de allí la relevancia del desarrollo de la primera competencia que es conciencia emocional (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Los adolescentes y jóvenes deben aprender a luchar por su bienestar personal, manejar y gestionar sus emociones, a empoderarse a través de ellas. “El desafío no es sencillo: la adquisición y utilización de competencias apropiadas en el momento oportuno no es comparable con el aprendizaje de conocimientos, conceptos o procedimientos, sino que implica una complejidad mucho mayor” (Pérez Escoda y Filella Guiu, 2019, p.29). Los

adolescentes deben llegar a desarrollar la autonomía personal, tanto respecto de sus familias, como de sus compañeros, para ser capaces de decidir y actuar por sí mismos.

Aunque las emociones infantiles son fundamentales en el desarrollo cognitivo de los niños, también lo son en el desarrollo emocional de los adolescentes, debido a que facilitan la regulación de su conducta. En esta etapa pueden expresar sus emociones con mayor claridad, lo que fomenta relaciones saludables y colaborativas, esenciales para su crecimiento personal y social. Al fortalecer su autoconciencia, autoestima, autonomía y equilibrio emocional, logran afrontar mejor la vida y mejorar el bienestar propio y el de su entorno.

Una educación en valores, moral y cívica orientada a obtener resultados académicos es una educación desde afuera, que es difícil que tenga impacto en la práctica cotidiana. Por este motivo, es necesario propiciar una educación en valores que sea sentida y desde adentro, para que promueva comportamientos responsables desde el compromiso y la conciencia emocional. (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019). Como afirma Kaplan (2022): “la escuela es uno de los espacios para promover recursos socioafectivos y ensanchar horizontes de posibilidad”, (p.16).

El conjunto de emociones vividas como negativas pueden ser superadas mediante competencias emocionales, “incidiendo positivamente en problemas actuales como el bullying, la depresión y el suicidio infantojuvenil, el racismo, el sexismo” (Garaigordobil Landazabal, 2018, p.107). De esas problemáticas se infiere la vital importancia de la educación emocional en los adolescentes, porque representa su expresión más íntima y profunda.

Es importante recordar que el desarrollo y aprendizaje emocional dependen de la práctica y del entrenamiento más que de las instrucciones verbales. Por ello, es esencial

que los educadores desarrollen sus propias competencias emocionales y sean referentes emocionales efectivos para los estudiantes (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Capítulo II: Competencias Emocionales

Se define al término competencia como la capacidad de movilizar de manera adecuada el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra Alzina y Pérez, 2007). A partir de este concepto se pueden identificar las siguientes características importantes para su abordaje: se desarrollan a través del aprendizaje, necesitan conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que estén integrados entre sí y tienen la posibilidad de ser mejoradas mediante la experiencia (Bisquerra Alzina y Pérez, 2007).

Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) junto al *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP) definen a las competencias emocionales como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p. 36), y presentan un modelo pentagonal de las competencias emocionales que se detalla a continuación.

La primera competencia es la conciencia emocional a la que definen como: “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Esto incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p.63). Esta capacidad refiere a la toma de conciencia de sí mismo y del entorno, permite tomar conciencia de las emociones que se experimentan en cada momento y de las decisiones que se toman sobre ellas. Por lo tanto, significa percibir, sentir y conocer lo que rodea a la persona; es

el resultado de un aprendizaje, donde el entorno social y la educación formal pueden contribuir a su desarrollo.

Si se trata de la toma de conciencia de las emociones de la persona, implica percibir, identificar y poner nombres a esas emociones, esta habilidad desarrolla una mayor autoconciencia emocional. En el caso de tomar conciencia de las emociones de los otros, es necesario promover la empatía, entendida como la capacidad para ponerse en el lugar del otro y percibir lo que sienten. La conciencia emocional necesita desarrollar un vocabulario emocional. Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019), explican que hay situaciones emocionales que atraviesan a las personas y, sin embargo, no pueden identificarlas por limitaciones en el dominio del vocabulario.

La importancia radica en que hay una interacción y retroalimentación entre el sentir, que refiere a las emociones y sentimientos; el pensar, que alude a los pensamientos y razonamientos y actuar, que significan los comportamientos que se asumen. En otras palabras, lo que se siente afecta a la manera de pensar y ambos, sentir y pensar, impactan en el comportamiento y viceversa.

Otro factor a tener en cuenta en el desarrollo de esta competencia son las creencias, es decir, las ideas que pueden intervenir en esta interacción sentir, creer y actuar, llegan a paralizar y afectar la autoestima. Es relevante identificar las creencias negativas para modificarlas por otras positivas (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019). Tal como se mencionó, el fortalecimiento de esta competencia permite regular las emociones de manera adecuada y resulta fundamental para promover el desarrollo de las demás competencias emocionales.

La regulación emocional, para Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) “significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos” (p.37). Se refieren a la concienciación entre emoción, cognición y comportamiento, así como el desarrollo de

estrategias efectivas de afrontamiento ante retos y conflictos, a nivel intrínseco (interno) y extrínseco (en relación con los demás).

Esta competencia comprende la aceptación de que las emociones necesitan ser gestionadas y se centra en aprender a intensificar, reducir o transformar estados afectivos para mantener un equilibrio entre la represión y el descontrol (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019). Estos autores exponen varias técnicas de regulación emocional tales como: *remind*, visualización, distracción, lectura, música, actividad física, distanciamiento temporal, actitud positiva ante la vida, optimismo inteligente, sentido del humor, reestructuración cognitiva, el reencuadre y el *focusing*.

Además, la competencia para regular emociones incluye comprender que el estado emocional interno no necesariamente debe reflejarse en la expresión externa, tanto en uno mismo como en la interacción con los demás, y tomar conciencia de que las emociones y comportamientos propios pueden impactar en otros. Asimismo, deben respetar los principios éticos y no confundirse con manipulación (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

La tolerancia a la frustración también es clave en la regulación emocional: una baja tolerancia puede llevar al malestar, a la ira o a la violencia, mientras que una alta tolerancia favorece el bienestar. La resiliencia, entendida como la capacidad para superar adversidades y la autogestión de emociones positivas, para mejorar la calidad de vida, también forman parte de una regulación emocional saludable (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Otra competencia es la autonomía emocional, la cual es definida como: “la capacidad de sentir y tomar decisiones por sí mismo sobre las propias emociones. Incluye la capacidad para asumir las consecuencias que se derivan de los propios actos; esto significa, responsabilidad” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, pp.103-104). La

autonomía emocional permite gestionar las propias emociones, de forma tal que la persona decida de manera consciente y responsable según el contexto. Este concepto abarca la capacidad de actuar, pensar y sentir de forma autónoma, para lograr regular las emociones sin depender ni desvincularse de manera emocional de los demás.

El desarrollo de esta competencia implica una vinculación afectiva saludable que logre un equilibrio entre los extremos: la dependencia emocional y la desvinculación afectiva. A su vez, la invulnerabilidad emocional permite afrontar presiones externas sin que la persona se sienta afectada de manera negativa, actúa como prevención ante emociones tóxicas y contribuye al bienestar personal (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

A continuación, se detallan competencias que ayudan al desarrollo y fortalecimiento de la autonomía emocional: la autoconciencia, implica dar cuenta de las virtudes y defectos de la persona; la autoaceptación, es reconocerse y aceptarse tal como uno es, sin que esto signifique conformarse con las limitaciones actuales y la autoestima, permite tener una imagen positiva de sí mismo a partir del amor propio.

De igual forma, integran este conjunto de competencias: la autoconfianza, que es confiar en los propios recursos que se tiene a disposición y buscar ayuda; la automotivación, supone implicarse de manera emocional en actividades de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, entre otros. También la automotivación y la autoeficacia emocional, esenciales para dar sentido a la vida y ser responsable de cómo la persona gestiona sus sentimientos (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Por otro lado, la responsabilidad, la empatía y la resiliencia son parte del desarrollo de la autonomía emocional, permiten hacerse cargo de las propias acciones, ponerse en el lugar del otro y salir fortalecido de las adversidades. De igual manera, la actitud positiva es la capacidad de elegir mantener una perspectiva optimista ante la vida,

incluso cuando resulta desafiante. Implica mostrar optimismo siempre que sea posible y cultivar actitudes de amabilidad y respeto hacia los demás (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Por último, el pensamiento crítico y el análisis crítico de las normas sociales, suponen un “pensamiento de orden superior, razonado y reflexivo que se centra en decidir qué pensar, creer, sentir y hacer” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p.129). Estas habilidades ayudan a evaluar de forma crítica los mensajes sociales y culturales, referidos a las normas sociales, culturales y comportamientos personales.

Las relaciones sociales e interpersonales son una de las principales fuentes de bienestar. De allí que los autores definen a la competencia social como: “la capacidad de una persona para mantener buenas relaciones con otras personas” (p.144). Esta competencia conduce a una relación eficiente con el entorno laboral, familiar, de amistad y demás ámbitos que comprenden la vida del individuo. A continuación, se describen algunas de las competencias sociales.

La escucha es una de las primeras habilidades sociales y académicas, no es una capacidad innata, sino que la persona adquiere a través de la práctica. Para que la escucha sea efectiva, es imprescindible estar en silencio y prestar atención, para ello es necesaria la regulación emocional. En general, la falta de escucha se debe a la impulsividad emocional que genera pensamientos incontrolados que distraen (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Además de la escucha, se debe desarrollar la asertividad, una competencia que facilita la interacción positiva con las personas de su entorno e “implica la expresión directa de los propios derechos, opiniones y sentimientos, sin negar los derechos, opiniones y sentimientos de los demás” (p.147).

Por otro lado, la gestión de conflictos resulta una habilidad fundamental porque es un conjunto de “conocimientos, habilidades y valores que se ponen en práctica para resolver de forma no violenta los conflictos” (p.148). Esta competencia radica en el hecho de que los conflictos son inevitables en las relaciones con los otros. Los autores destacan la interacción entre emoción y conflicto, para lo cual es necesario lograr un equilibrio entre razón y emoción, porque en el conflicto las emociones tienden a predominar.

De manera similar, la prosocialidad, es otra competencia relevante que abarca acciones dirigidas a beneficiar a otras personas sin esperar una recompensa. La validez de los actos prosociales depende de la aprobación del receptor. Otra habilidad clave para el desarrollo de la competencia social es el trabajo en equipo que, bajo unas condiciones y circunstancias óptimas, ofrece resultados superiores a los que se obtienen de la suma del trabajo individual de cada uno de los miembros. Para que un equipo funcione de manera óptima debe estar presente la figura de un líder comunicativo, resonante y con la habilidad de saber gestionar las propias emociones y la de los demás (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Por último, los autores mencionan las competencias para la vida y el bienestar, que “son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. (...) permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p.195).

Los autores desarrollan también el concepto de bienestar integral que es la suma de distintos tipos de bienestar. El primero de ellos es el bienestar material, que permite satisfacer las necesidades básicas y se relaciona con el desarrollo tecnológico y económico; el segundo refiere al bienestar físico, relacionado con la salud del cuerpo.

Ambos tipos de bienestar son necesarios, pero no son suficientes por sí solos para asegurar la felicidad.

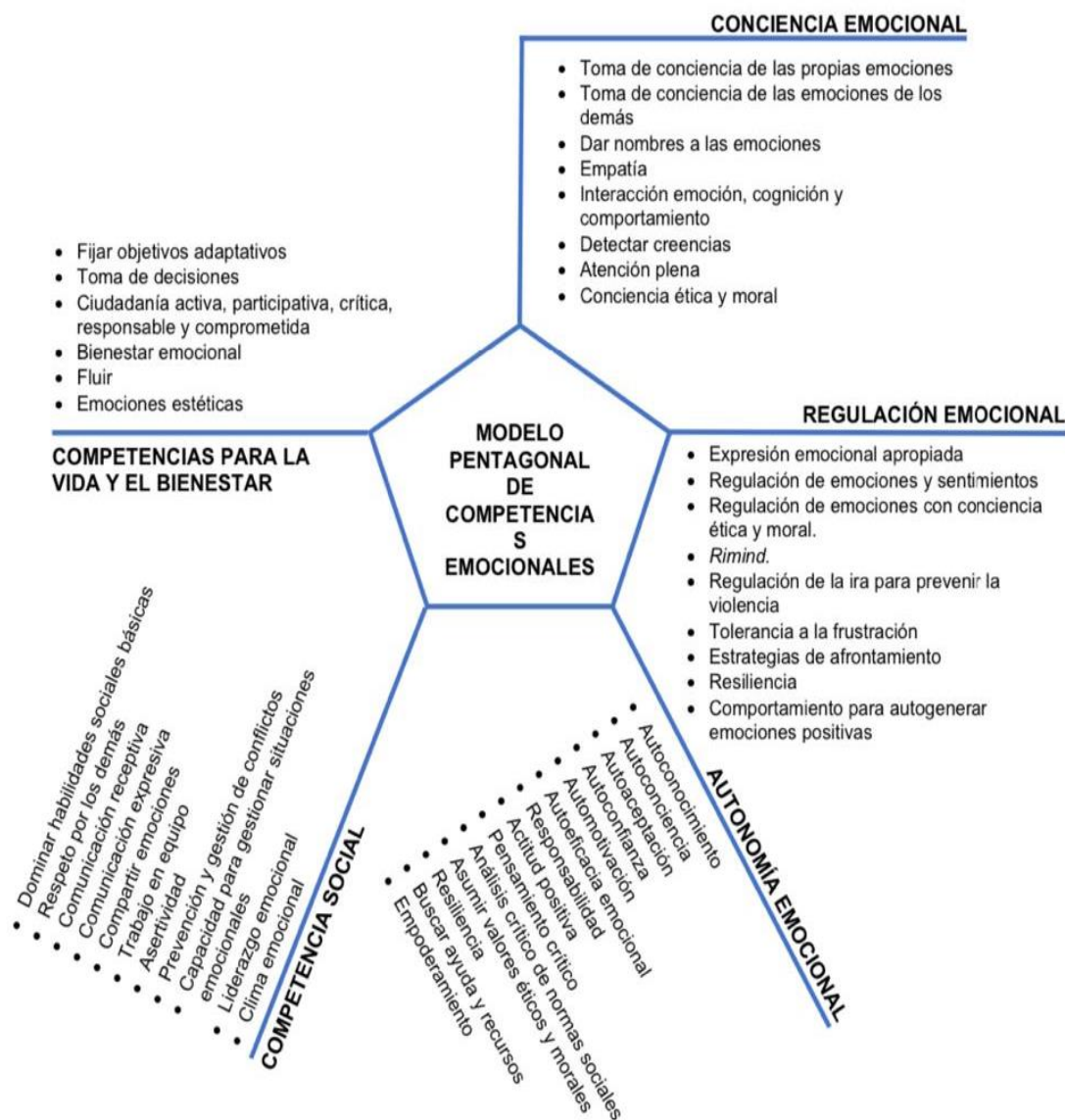
Luego, se encuentra el bienestar social que se trata de mantener relaciones positivas con otras personas de su entorno. Por otro lado, el bienestar profesional, que significa poder ejercer el trabajo que la persona desea y permite la autorrealización. Por último, el bienestar emocional es la experiencia interior de emociones positivas y es el que más se aproxima a la felicidad (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Para el desarrollo de esta competencia es necesario fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, ejercer una ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, gozar de un bienestar emocional, fluir y experimentar emociones estéticas.

La figura 2 representa a las competencias emocionales expuestas.

Figura 1

Modelo pentagonal de competencias emocionales



Fuente: Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019).

Metodología

Ámbito de Estudio

El colegio católico Jesús Maestro se localiza en la calle Vélez Sarsfield N°256, en el barrio centro, de la ciudad de San Pedro, provincia de Jujuy, República Argentina. Se trata de una institución escolar confesional de gestión privada, con una trayectoria de 33 años de experiencia. Su oferta académica se extiende en tres niveles: inicial, primario y secundario.

El nivel secundario comprende el ciclo básico, que corresponde a primer año, segundo año y tercer año; y el ciclo orientado en sus dos modalidades: en ciencias naturales y en humanidades y ciencias sociales, que incumbe a cuarto año y quinto año. El grupo estudiantil está compuesto por 265 alumnos, distribuidos entre el turno mañana y tarde. En su mayoría, el grupo poblacional corresponde a diferentes zonas de la ciudad de San Pedro de Jujuy.

El plantel docente está formado por 53 profesores. En general, el perfil del profesorado responde a su compromiso con los valores cristianos, esto se fundamenta en su ideario institucional (Colegio católico Jesús Maestro, 2004). El organigrama de la institución se expone en el anexo 1.

Su visión institucional se refiere a la formación de jóvenes capaces de vivir en armonía con ellos mismos, con los demás, con la naturaleza y con Dios. Lograr la formación integral y responsable con el compromiso de vivir, compartir y proyectar la paz, además estimular la excelencia académica y el desarrollo intelectual, emocional y espiritual de nuestros estudiantes (Colegio católico Jesús Maestro, 2004).

Su misión institucional hace énfasis en fomentar la fraternidad, la convivencia, el amor entre las personas y el respeto a la dignidad humana, como también a fortalecer el

concepto religioso y la creencia de Dios como único camino hacia la felicidad (Colegio católico Jesús Maestro, 2004).

Tipo de Investigación y Método

El presente trabajo integrador final se fundamentó en la metodología cualitativa, que tal como la define Vasilachis de Gialdino et al. (2006), ofrece un enfoque interpretativo, flexible y adaptativo para estudiar los fenómenos humanos. Este tipo de estudio centra su atención en los significados que le dan los participantes y contextos naturales, por lo que proporcionó una comprensión más profunda y matizada de los fenómenos. Esta metodología destaca la relevancia del análisis de casos individuales en el desarrollo y contextualización de la teoría.

Se seleccionó como método la teoría fundamentada, con un diseño emergente. La construcción de la teoría se basó en los datos empíricos que la sustentan. Como herramientas metodológicas se aplicó el método comparativo constante y el muestreo teórico. Esto implicó recoger, codificar y analizar datos empíricos en forma simultánea (Vasilachis de Gialdino et al. (2006).

Categoría y Subcategorías

Sobre la base de lo planteado en la perspectiva teórica se definió la siguiente categoría y sus respectivas subcategorías.

Categoría: Competencias emocionales. Se las define como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p.36).

Subcategoría N°1: Conciencia emocional. Se la entiende como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Esto

incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”

(Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p.63).

Subcategoría N°2: Regulación emocional. Se la entiende como la capacidad de “dar una respuesta apropiada a las emociones experimentadas” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p.37).

Subcategoría N°3: Autonomía emocional. Se la define como: “la capacidad de sentir y tomar decisiones por sí mismo sobre las propias emociones. Incluye la capacidad para asumir las consecuencias que se derivan de los propios actos” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, pp.103-104).

Subcategoría N°4: Competencias sociales. Según Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) refieren a: “la capacidad de una persona para mantener buenas relaciones con otras personas” (p.144).

Subcategoría N°5: Competencias para la vida y el bienestar. Se las caracteriza como: “la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. (...) permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p.195).

Instrumento y Técnicas

Se trabajó con fuentes primarias, por lo que las técnicas de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas y la bitácora de campo. Esta última es un documento donde se registraron de manera detallada las observaciones, actividades, datos, ideas que emergieron durante el trabajo de campo. Resultó una herramienta indispensable porque permitió llevar un control del proceso de investigación y reflexionar sobre los resultados.

La entrevista semiestructurada, tuvo el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida de los participantes con respecto a la interpretación del significado del fenómeno estudiado (Kvale, 2011). Permitió tener una guía de preguntas que orientaron al problema de investigación y se pudieron introducir nuevos interrogantes.

Con el fin de asegurar la validez de los ejes de la entrevista semiestructurada, se realizó una prueba piloto con una de las participantes. Esta fase permitió evaluar las preguntas del instrumento de investigación, con el propósito de identificar posibles dificultades en la comprensión de los interrogantes y realizar los ajustes necesarios. Los cambios que se realizaron pueden verse en el anexo 5. De este modo, se aseguró que el instrumento sea adecuado y efectivo para obtener la información pertinente.

Los ejes desarrollados en la entrevista responden al modelo pentagonal de las competencias emocionales de Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019): Eje 1 conciencia emocional, eje 2 regulación emocional, eje 3 autonomía emocional, eje 4 competencias sociales y eje 5 competencias para la vida y el bienestar. El protocolo de la entrevista semiestructurada se encuentra en anexo 2.

Participantes

La población correspondió a los alumnos que cursaban quinto año del colegio católico Jesús Maestro, ubicado en la ciudad de San Pedro de Jujuy, durante el año 2024. En total suman 44 estudiantes. Quedaron incluidos en la muestra todos aquellos alumnos de ambos sexos que asistían al turno vespertino, que estuvieron en situación de alumnos regulares durante el ciclo lectivo 2024, que manifestaron su disposición a participar y firmaron el consentimiento informado.

Quedaron excluidos aquellos alumnos que asistían al turno mañana, que fueron 23 estudiantes; los que no se encontraban en situación de alumno regular durante el ciclo

lectivo 2024, que finalmente no hubo ninguno en esta condición; quienes no desearon participar de forma voluntaria, que fueron siete alumnos y quienes no quisieron firmar el consentimiento informado, que tampoco hubo ninguno.

Se empleó un muestreo teórico por saturación de categorías. Esto implicó que los casos seleccionados para el estudio contribuyeron de manera significativa a la comprensión de los conceptos desarrollados. La saturación teórica se alcanzó cuando la información recopilada dejó de proporcionar nuevos datos que permitan desarrollar o ampliar las propiedades de las competencias emocionales (Vasilachis de Gialdino et al. 2006). Se administraron 10 entrevistas semiestructuradas.

Procedimiento Para la Recolección de los Datos

El proceso de inmersión inicial a la institución escolar se realizó en el mes de abril de 2024, con previa autorización verbal por parte del director y la vicedirectora. En una reunión se les comunicó de forma oral el propósito y objetivos de la investigación. Además, se aclaró que el presente trabajo era de carácter académico, por lo que pretendía profundizar la temática de competencias emocionales y a partir del cual la investigadora buscaba la obtención del título de Licenciada en Psicología.

Posteriormente, una profesora cedió medio módulo de su horario de clases para el primer encuentro de la investigadora con los estudiantes. Este gesto, por parte de la docente, facilitó el acceso a los alumnos y fomentó un ambiente de apoyo y colaboración. Se realizó una presentación general, se compartió con el grupo clase el tema y objetivos de la investigación. Luego, se abordaron aspectos teóricos generales para una mejor comprensión. La investigadora buscó informar y motivar a los estudiantes para que accedan a la propuesta. De esta manera, a partir de una comunicación oral se invitó al grupo clase de quinto año, turno vespertino.

En un segundo momento, se les proporcionó información detallada sobre el consentimiento informado, un aspecto esencial en la ética de la investigación que garantiza que los participantes comprendan sus derechos y la naturaleza del estudio. La investigadora explicó los elementos relacionados con este documento, para que los estudiantes se informen de manera correcta antes de su participación. Se comunicó que la participación en el estudio era confidencial y se realizaba con fines académicos. De igual forma, se enfatizó que no se divulgarán los datos personales de los participantes y que su contribución sería utilizada de forma exclusiva para el avance del conocimiento académico, sin perjudicarlos en ningún momento en sus trayectos escolares.

Luego se abrió un espacio de intercambio de preguntas para que los participantes potenciales puedan plantear sus inquietudes. A continuación, se registraron como interesados en participar en total 14 alumnos voluntarios. Las fechas tentativas para la administración de las entrevistas semiestructuradas coincidían con el viaje de egresados que iban a realizar. Ante esta situación cuatro de los estudiantes afectados al viaje desistieron en su participación. Por lo tanto, quedaron 10 sujetos participantes.

Se inició la inmersión profunda durante la última semana de junio hasta la segunda semana de julio del año 2024. En este periodo, se administraron las entrevistas semiestructuradas, organizadas con antelación con cada participante. Para la aplicación del instrumento de investigación, la institución escolar puso a disposición una oficina acorde a las necesidades de esta instancia de investigación.

Las entrevistas se acordaron para ser realizadas durante el horario de clases; con antelación se comunicó a los docentes que se encontraban presentes en esos días y horas estipuladas. Este aviso, cumplía con el protocolo institucional solicitado por el directivo y aseguraba que los docentes estuvieran al tanto de la investigación y de la participación de sus alumnos. En ningún momento, la participación de los alumnos

durante la administración de las entrevistas los perjudicó en el desarrollo de las clases.

Se destaca y agradece la buena predisposición de los docentes.

La docente tutora operó como coordinadora entre los docentes, alumnos participantes y la investigadora; de esta manera facilitó la organización de las entrevistas semiestructuradas. Se obtuvo la autorización oral previa de los participantes para registrar el encuentro mediante una grabación de audio. Luego, fue necesario transcribir las entrevistas a un formato escrito.

El proceso de análisis de los datos se realizó a partir de la teoría fundamentada, de acuerdo a lo desarrollado por Vasilachis de Gialdino et al. (2006). La primera fase del análisis se inició con la codificación abierta, un proceso metodológico que permite descomponer la información recopilada en unidades significativas y permitió la identificación de palabras claves presentes en los datos brutos.

A cada fragmento significativo se le asignó un código, un proceso que no solo organizó la información, sino que también proporcionó una estructura para el posterior análisis. A medida que avanzaba el análisis, los códigos y conceptos fueron ajustados para reflejar de manera más precisa el contenido de los datos recopilados, esto permitió una interpretación más rica y matizada de las experiencias de los estudiantes.

Para la codificación correspondiente se utilizaron dos estrategias: el muestreo teórico y el método comparativo constante. El método comparativo consistió en recoger, codificar y analizar los datos en forma simultánea, su finalidad era demostrar que la teoría que sustenta la investigación resulta plausible. Para esto, se maximizaron las similitudes, se minimizaron las diferencias y se realizó el proceso inverso, de esta manera se delimitó la teoría. Además, se utilizó la escritura de notas, con el fin de registrar ideas y relaciones que fueron durante la codificación.

En la segunda fase, se desarrolló la codificación axial, donde se reorganizaron los datos obtenidos durante la codificación abierta para establecer conexiones entre categorías y subcategorías. Este proceso ayudó a construir una estructura coherente que describió cómo los distintos elementos del fenómeno estudiado se relacionan entre sí.

Esta etapa implicó agrupar y relacionar los códigos iniciales para formar categorías más amplias. A partir de este ejercicio, se definieron categorías principales y subcategorías. De esta forma, fue posible graficar un diagrama de relación, de manera tal que se pudo visualizar cómo se relacionan las categorías y subcategorías. Asimismo, se facilitó la identificación de conexiones y flujos entre diferentes elementos del análisis.

Estas operaciones permitieron construir una categoría central. En este punto de análisis, se inició el proceso de codificación selectiva. La codificación selectiva se centró en integrar y refinar las categorías identificadas durante la codificación abierta y axial para desarrollar una teoría central coherente. Se buscó identificar una categoría central que unifique y relacione todas las demás categorías, proporcionando una explicación integral del fenómeno estudiado. El objetivo fue encontrar una línea narrativa que permitió describir un relato que integre las diversas categorías en un constructo teórico.

Resultados

En este apartado se desarrolla el análisis e interpretación según la categoría pertinente al fenómeno de estudio que son las competencias emocionales de los adolescentes del nivel secundario del colegio católico Jesús Maestro, de San Pedro de Jujuy del año 2024. Asimismo, se describen las siguientes categorías: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. La descripción va acompañada por las subsubcategorías que emergieron del análisis de las entrevistas de los diez participantes.

Se trata de un grupo de diez alumnos que cursan quinto año del turno vespertino de la institución educativa.

Se entiende que las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos (saberes), capacidades (recursos que tiene una persona para desempeñar una determinada actividad), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar y saber ser) necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019). Se parte de la idea que ningún humano nace con competencias, al contrario, se educan y fortalecen desde las experiencias en los diferentes ámbitos que transitan tales como la escuela y la familia.

Dentro de las cinco competencias emocionales desarrolladas por Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019), la conciencia emocional es el punto de partida para el desarrollo de las demás competencias, aquí radica la importancia de iniciar con el análisis de esta competencia y continuar con las demás.

Conciencia Emocional

La conciencia emocional es la capacidad para que la persona logre dar cuenta de sus propias emociones y, a la vez, tomar conciencia de las emociones de los demás

(Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019). Esta toma de conciencia permite captar el clima emocional en un contexto determinado y comprender la relación entre lo que se siente, lo que piensa y lo que hace. Es así, que entra en juego la interacción de estos tres elementos: emoción, cognición y comportamiento; tomar conciencia de ellos abre las posibilidades de educar y desarrollar esta competencia (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

Sobre la base de las entrevistas han emergido subcategorías que se las identifica como fortalezas y aspectos a mejorar.

Las fortalezas detectadas son:

- Manifestación corporal de las emociones.
- Capacidad de identificar aprendizajes de las experiencias emocionales.
- Interés por aprender sobre la gestión de las emociones.
- Habilidad de realizar reflexiones y generar un diálogo interno y, por último,
- Ejercicio de empatía con sus pares.

Mientras que, las subcategorías emergentes identificadas como aspectos a mejorar refieren a:

- Dificultad para reflexionar sobre las propias emociones.
- Dificultad para identificar el aprendizaje que generan las experiencias emocionales.
- Dificultad para identificar las propias emociones y
- Experimentar bloqueo emocional.

Se destaca que ocho participantes logran identificar señales del cuerpo como una manera de exteriorizar las experiencias emocionales que están transitando. En primer lugar, las manifestaciones corporales se reflejan a través de gestos y comportamientos, tal como lo expresan dos entrevistadas, esto ayuda a identificar emociones que se están

experimentando. Así lo manifiestan los estudiantes cuando afirman: “(...) *Cuando estoy muy estresada o nerviosa, me empiezo a hacer así, digamos (se toca los dedos). O sea, sé que me tengo que empezar a controlar, digamos, porque me lastimo (sonríe levemente), pero me doy cuenta así que estoy en, como una crisis, cuando empiezo a hacer eso*”. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), “*A nivel corporal me siento incómodo, y siempre tengo esta cosa de comenzar a rascarme (...) o me tiro del pelo (...)*”. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8).

Por otro lado, existen seis participantes donde la expresión de la emoción se manifiesta mediante reacciones físicas y han logrado detectar señales que les permiten darse cuenta que están transitando por emociones vividas como negativas. Tal como lo expresan algunos participantes: “(...) *Cuando se acerca un examen (...) sentís como que una presión, no sabría dónde, acá más que nada (se toca la cabeza), (...)*”. (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6), “(...) *Me agarra ansiedad y empiezo a temblar así (...)*”. (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9), “(...) *Cuando yo estoy ansiosa y me pongo medio alterada, yo me doy cuenta porque me late mucho el corazón, o me empieza a doler la cabeza y ya estoy enferma o tocarme las manos y todo eso*”. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10), “(...) *Cuando ya me empieza a arder, a mí me arde la cara cuando me enoja (...)*”. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10).

Si bien la exteriorización de las emociones mediante estas manifestaciones corporales, entre ellas, el dolor de cabeza, los temblores, el tocarse las manos o el cabello, que empiece a arder la cara, permite a los participantes tomar conciencia de ciertos fenómenos corporales internos, no resulta suficiente para lograr regular esa experiencia interna en un comportamiento externo adecuado a la situación. Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) expresan que cuando suceden estas situaciones se

presenta la dificultad para poner nombres a las emociones debido al escaso vocabulario emocional que disponible.

Existen participantes que expresan incertidumbre en el momento de identificar sus propias emociones y falta de autoconocimiento: *“No estaría segura si una vez sentí una emoción no tan fuerte, o capaz la sentí, pero no me doy cuenta”*. (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6), *“Siento como que... es un revuelto... como que... todo está mezclado, no sé qué pensar, no sé qué decir... no sé nada... solo estoy ahí”*. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8), *“(...) Yo siento que me falta mucho conocerme a mí y a mis emociones, entonces la verdad que no sé cómo las detecto”* (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9).

En algunos casos, se presenta dificultad para identificar las propias experiencias emocionales significativas que fortalezcan el desarrollo de la conciencia emocional. Es así que seis entrevistados no registran este tipo de vivencias ante la pregunta sobre si han aprendido algo nuevo en relación a sus emociones durante este último año. Así lo expresan algunos de ellos: *“(...) Siento que estoy igual hace mucho ya, como que me acostumbré a estar así”*. (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9), *“No tanto, de mis emociones. Supongo que sigo igual que en el cuarto año”*. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10), *“Creo que nada. Según yo, nada”*. (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

A pesar de lo descrito, un grupo de cuatro adolescentes dan a conocer el interés personal por aprender sobre la gestión de las emociones, porque se dan cuenta de las limitaciones que presentan a la hora de tomar conciencia de fenómenos internos que experimentan, como es el caso de la dificultad de poner nombres a sus experiencias emocionales y regularlas de forma apropiada.

Tal como se señaló, algunos adolescentes coinciden en que: *“No sé cómo podría mejorar. Yo creo que ponerle más atención y entenderlas un poco mejor”*. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8), *“(…) Necesito aprender a detectar todas las emociones y saber cómo tratarlas, porque no sé”*. (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9), *“Tratando de hablar más, y por qué me enoja, o sea, cómo haría para bajar el enojo ese. O para no estar tan triste a veces (...)”*. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10).

Como se mencionó con anterioridad, la conciencia emocional implica la interacción y retroalimentación continua entre emoción, cognición y comportamiento. Los dos primeros elementos se visualizan con claridad en cuatro participantes, dando lugar a la posibilidad de identificar aprendizajes de las experiencias emocionales. Es así como expresan: *“Aprendo de que podría haberlo hecho de otra forma y comienzo a imaginar cosas de, si lo hubiera hecho de esta forma, hubiera sentido esto, si hubiera hecho de esta, hubiera sentido lo otro”*. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8), *“A no enojarme tanto y de la manera en la que yo reacciono”*. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10) y *“Creo que voy aprendiendo a cómo calmarlas. Porque al ser nueva es como que nunca las había experimentado”*. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11).

Por otro lado, dos de los adolescentes participantes mencionan el impacto que puede tener en el comportamiento la posibilidad de reflexionar sobre las emociones: *“Y aprendí que son muy fuertes, que hay emociones bastante fuertes, más que nada, no sé, creo que hay más negativas que positivas, pero que nada, que uno tiene que aprender a regular eso, porque si te inhiben bastante, si te dejas llevar, te puede afectar mucho”*. (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), *“(…) Si hay algo triste o malo, bueno acá tengo que seguir mejorando, tanto en el colegio o en el ámbito*

deportivo, y feliz que tengo que seguir con ese camino, (...)". (Entrevistada 09, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 13).

Estas acciones se fortalecen a través de una mirada introspectiva, donde el diálogo interno permite tomar conciencia de las reacciones adoptadas y considerar alternativas para encontrar soluciones. Así lo describen tres entrevistados: *"(...) A veces trato de estar tranquila (...) sentarme, estar tranquila, dejar de pensar eso. Y empezar a pensar por qué de eso (...) Trato de tranquilizarme y después analizo todo lo que me está pasando"*. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), *"Sí, sí me pongo a pensar de por qué sentí esto, por qué me puse así, y tal vez si fue algo malo, tal vez de como tratar de evitarlo en los futuros (...) "*. (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), *"(...) Hablo conmigo misma, yo hablo mucho sola y me tranquilizo, pienso en mi futuro (...) "*. (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9).

Por el contrario, se presenta un grupo de cuatro adolescentes que no logra una reflexión de las emociones que experimenta, algunos por considerarlas pasajeras y momentáneas, otros porque no dedican tiempo para pensar sobre ellas. Así las describen algunos participantes: *"(...) Pasa ese momento y después ya como que se me olvida y sigo. No es como que me pongo a analizarlas, qué, por qué, cómo las puedo cambiar. No. Son como pasajeras"*. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), *"(...) No suelo pensar en eso"*. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10), *"En el momento, digamos, me sentí mal, lo pensé en el momento (...) pero, pero después no"*. (Entrevistada 08, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 12).

Por otro lado, emerge otro obstáculo significativo en la reflexión sobre las emociones, que se refiere al bloqueo emocional. La escasez de recursos cognitivos y

emocionales genera dificultad para afrontar determinadas situaciones o para responder de manera adecuada al contexto. Esto imposibilita dar cuenta de las emociones, tanto de sí mismos como de las personas que integran el entorno. En concreto, un grupo de cinco participantes comparte su perspectiva y algunos de ellos afirman: “(...) *Veo a alguien que está mal y no sé qué hacer (titubea). Miro y los miro, y otros se ponen a llorar y no entiendo por qué está llorando el otro. No puedo. No siento* (su voz se quiebra sutilmente)”. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8), “*No me suelo comunicar mucho. Quiero quedarme callada*”. (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9), “(...) *cuando me está pasando algo, me quedo callada o estoy quieta y miro a un solo lado*”. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11).

Entre los aspectos más destacados se encuentran el ejercicio de la empatía hacia sus pares. De esta forma, se identifica que nueve participantes han desarrollado, ejercitan dicha competencia y evidencian una comprensión de la importancia de no juzgar las emociones de los demás y de entender sus perspectivas para que los otros también puedan entenderlos. Algunos de los entrevistados lo describen de la siguiente manera: “(...) *Capaz que alguien más sensible que otro, y un pequeño comentario, lo puede lastimar más que a la otra persona (...)*”. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), “(...) *Puede ser que a alguien le afecte algo, que también no me afecta a mí de la misma forma, pero eso no significa que lo que le afecta a la otra persona sea menos importante*”. (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), “(...) *Siento que para que te entiendan a vos hay que entender también a los demás*”. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11), “(...) *Tenemos que ser más empáticos, digamos, tratar de comprender a la otra persona (...)*”. (Entrevistada 08, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 12).

Con lo expuesto hasta acá es posible sostener que darse cuenta de la importancia del desarrollo de la conciencia emocional es un paso relevante para educar la emocionalidad de los adolescentes. Sobre la base de los dichos de los entrevistados, nombrar y reconocer las emociones se manifiesta como una necesidad para que puedan facilitar e identificar la comprensión de las experiencias emocionales. Este proceso permite desarrollar recursos para gestionarlas de manera efectiva y da paso a la segunda competencia emocional desarrollada por Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) denominada regulación emocional.

Regulación Emocional

La regulación emocional se define como la capacidad para dar respuesta de forma apropiada a las emociones que los adolescentes experimentan de acuerdo al contexto. Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) sostienen que regular una emoción implica lograr un equilibrio entre la represión y el descontrol, porque resulta perjudicial tanto anular la emoción como descontrolarse en las manifestaciones emocionales.

A partir de la codificación de las entrevistas se develaron dos subcategorías y sus respectivas características:

- Dificultad para regular las emociones de manera eficiente: se manifiesta a través de desahogo, distracción, evitación emocional y minimización de los problemas personales.
- Darse tiempo para reflexionar sobre sus experiencias emocionales: se manifiesta a través de estrategias de afrontamiento, tales como relajación, reconocimiento de la falta de recursos para regular las emociones, necesidad de exteriorizar las emociones y el impacto académico positivo.

Con respecto a la primera subcategoría, se observa dificultad para regular las emociones de manera eficiente debido a la ausencia de recursos psicológicos y cognitivos que ayuden a equilibrar las experiencias emocionales. Los adolescentes entrevistados si bien reconocen que están experimentando determinadas emociones, no logran alcanzar un equilibrio emocional que les permita canalizar y significar las mismas de manera apropiada, esto permite identificar dificultades en la regulación emocional intrínseca (de las propias emociones).

Tal como se expuso, la sistematización de los dichos de los adolescentes participantes da cuenta que el modo de afrontar una experiencia emocional es mediante: desahogo y exteriorización de las emociones, distracción y evitación como manera de impedir el contacto con los estados emocionales vividos en ese momento y la minimización de los problemas personales.

En primer lugar, el desahogo se expresa por medio de reacciones físicas, como llorar, arrojar objetos, gritar y acciones más singulares, como grabar audios de WhatsApp o escribir, morderse los labios, lastimarse las uñas. De esta manera lo manifiestan los participantes: *“(...) Siento que me tengo que desahogar de alguna manera. (...) Siento así ganas de llorar, de desahogarme, de gritar, todas esas cosas”* (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), *“(...) Y yo soy mucho de, o morder los labios, o de lastimarme las uñas”*. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), *“(...) Cuando (...) ya estoy muy enojada yo ya sé que voy a tirar algo, voy a decir algo. Y lo voy a decir de mala manera (...)”*. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10).

Por otra parte, la distracción de las emociones se refleja en acciones que implican desviar la atención a situaciones que no refieran a los fenómenos emocionales personales o ambientales que los adolescentes están atravesando. Así lo expresan tres

de los cinco participantes: “(...) *Si son de casa, trato de salir con mis amigos. Si son con mis amigos, trato de enfocarme en mi familia, así. (...) O a veces directamente dormir, como que desaparezco (sonríe levemente).* (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), o bien expresan: “*Casi siempre trato de mantenerme ocupada, cosa de no pensar tanto en eso.*” (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7) y “*Duermo. Me gusta dormir. Me lo paso durmiendo. Bueno, meriendo con mi hermana, como, así, y así se me pasa.*” (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10).

En lo que concierne a la evitación emocional, se presenta como una alternativa para eludir experiencias emocionales estresantes o dolorosas. Como se mencionó con anterioridad, la dificultad para reconocer y expresar de manera adecuada las emociones genera este tipo de respuestas por parte de los adolescentes. Se puede visualizar esto en siete participantes, de los cuales se destacan los siguientes fragmentos: “(...) *Yo capaz que no lo sienta, pero porque todo tapo con positividad. O sea, siempre me agarro de reír. Pero sí siento muchas cosas y me las prefiero guardar antes de que... Y esconderlas con una sonrisa o riéndome...*” (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8), “*No pensar mucho en las cosas, digamos, hacerlas. (...) Y salir, digamos, no encerrarme, no quedarme en un solo lugar, digamos, porque... a mí me hace sentir... o sea, como que me pone mal, digamos, quedarme en un solo lugar y pensar.*” (Entrevistada 08, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 12) y, por último, “*Es como que lo estoy ignorando hasta que la próxima vez que me afecte, luego vuelvo a retomar ese tema y explote.*” (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

Asimismo, se halló que siete participantes minimizan sus emociones, porque estiman que al compartirlas molestan a otros y consideran que no es tan importante o a

nadie le interesa. A propósito, algunos expresaron que: “(...) *Siento que no es tan importante (...) siento que a veces la gente tiene muchos problemas como para escuchar los míos también (...)*”. (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), “*Trato como de guardarme todo, cuando siento como que ya estoy molestando mucho*”. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11) y “(...) *Siento que, o que me pasan cosas, y son cosas mínimas, como minimizar los problemas, pero siento que son problemitas, así que lo estoy agrandando demasiado, y es como que no da para que siga haciéndome problemas (...)*”. (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

Como se expuso, la segunda subcategoría pone en evidencia que este grupo de adolescentes valora y reconoce la importancia de tomarse un tiempo para reflexionar sobre las experiencias emocionales. Si bien es una cualidad ligada a la conciencia emocional, refiere a la competencia de regulación emocional, porque señalan como estrategia de gestión a la relajación, que, además, presenta un impacto positivo en su entorno: “(...) *Cuando llegan esos momentos de pensar, me tomo mi tiempo para reflexionar y luego trato de calmarme con lo que sea, de relajarme, digamos*”. (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), en otras oportunidades la música: “*Escucho música. Siento que la música es como una emoción*”. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8), también aparece la escritura: “*A veces escribo para desahogarme y eso me tranquiliza*”. (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9). Estas estrategias de afrontamiento muestran el potencial para el desarrollo y fortalecimiento que posibilita una regulación emocional efectiva.

Lo descrito pone de manifiesto que los entrevistados presentan falta de conocimientos y recursos psicológicos para equilibrar sus experiencias emocionales, así

lo manifiestan: *“(…) Tengo que controlar las emociones que me pegan, porque me pasa algo y quiero llorar. Pero es que me da y se me cierra la garganta, tengo el nudo acá, se me pone el ojo lloroso, esto lo tengo que aprender a controlar (…)”*. (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

No obstante, un grupo de siete de los participantes expresa necesidad de exteriorizar las emociones que experimenta a las personas de su entorno, algunos especificaron que: *“(…) Si no las suelto, después, al pasar el tiempo, vuelven esas emociones (…)* de alguna manera, a alguien se lo tengo que decir. O tengo que llorarlo, pero con alguien lo tengo que hablar, para poder soltarlo”. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5) y *“(…) Muy pocas veces me guardo lo que me pasa. Porque siempre o le cuento a mis amigas o le cuento a mi otro grupito”*. (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

De la misma manera, entre los siete estudiantes expresaron que reconocen un impacto positivo académico cuando logran regular sus emociones de forma apropiada, algunos destacaron que: *“(…) Siento como que estoy más relajada, como que hago mejor las cosas, por ejemplo, en el colegio entiendo mejor las cosas y así”*. (Entrevistada 23, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6), *“(…) Sí noto porque mi cabeza comienza a trabajar de otra forma, me comienza a trabajar mejor. Cuando trabajo de forma nervioso, enojado, trabajo mal y me salen mal las cosas”*. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8) y *“No sabía lo que me estaba pasando y me estaba yendo mal en el colegio. Hasta que supe lo que era y cómo dejar de sentir eso y empecé a notar cambios, como que una mejora en el colegio”*. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11).

En efecto, este grupo de alumnos reconoce dificultad para regular sus propias experiencias emocionales; sin embargo, destacan el efecto beneficioso que implica poder

gestionarlas, sobre todo para lograr un mejor desempeño en el ámbito académico. La gestión emocional es un factor clave que favorece el desarrollo de la autonomía emocional, ésta es fundamental para el bienestar personal y social, y será desarrollada en el próximo apartado.

Autonomía Emocional

La tercera competencia emocional que describe Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) es la autonomía emocional, que permite actuar de acuerdo con las propias reflexiones y consideraciones. Se espera que la persona aprenda a asumir la responsabilidad de las decisiones y acciones tomadas. Es decir, implica tomar conciencia de la responsabilidad sobre lo que cada persona hace respecto a sus propias emociones y a las de los demás (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019). En este sentido, la autonomía emocional se sustenta en la gestión efectiva de los estados internos, lo que requiere el desarrollo previo de la conciencia y de la regulación emocional.

De las entrevistas se desprenden categorías emergentes que ilustran fortalezas y aspectos a mejorar de la autonomía emocional. Las categorías identificadas como fortalezas son:

- Necesidad de desarrollar nuevos aprendizajes.
- Mantener una actitud positiva.
- Motivación personal.

Las categorías identificadas como aspectos a mejorar de la autonomía emocional son:

- Falta de confianza en las personas del entorno.
- Necesidad de apoyo emocional.
- Dificultad para gestionar emociones experimentadas como negativas.

- Reserva emocional frente a problemas familiares.

En virtud de lo expuesto, Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) describen la autoconciencia, actitud positiva y automotivación como capacidades de la autonomía emocional y se las relaciona con las categorías emergentes identificadas como fortalezas de dicha competencia.

En primer lugar, los aspectos que se vinculan con el desarrollo de la autoconciencia se reflejan en la necesidad de fomentar nuevos aprendizajes y consolidar los existentes. Se destaca la importancia de aprender a ser autónomos, moderar la exigencia académica y enriquecerse con nuevas experiencias emocionales. Esta competencia propia de la autonomía emocional, permite la toma de conciencia de sí mismo y, con ello, reconocer las propias fortalezas y los aspectos a mejorar.

Entre los cuatro participantes que compartieron esta perspectiva, algunos manifiestan que: *“(...) Me digo que nadie va a hacer esto por mí en el futuro y como que ya debería saber hacerlo porque ya el año que viene ya voy a estar sola y no voy a tener mis padres que me ayuden a hacer algo”*. (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6), *“(...) Soy medio... exigente con las notas de hoy. Pero no porque me exijan, yo misma me exijo. Y también creo que tendría que dejar de ser así, porque en la universidad no es que me voy aprobar todo”*. (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), *“Creo que en situaciones que ya pasé anteriormente.(...) lo pasé de tal manera, lo regulé de tal manera, entonces en esas ocasiones siento que ya no necesito a alguien que me acompañe. Ya tuve una experiencia y aprendí a manejarla sola”*. (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7).

La segunda habilidad, se centra en sostener una actitud positiva, que implica adoptar una perspectiva optimista y resiliente ante la vida, incluso en momentos de adversidad. Al respecto, los adolescentes afirman: *“(...) Trato de ser una persona bastante*

positiva, no me gusta que otra gente me vea mal, así que por más que me esté pasando algo, trato de siempre ser buena onda". (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), y permite desarrollar una mentalidad flexible y adaptable ante las adversidades, *"(...) A veces como que me dejo así, como estoy, y a veces, trato de buscarle el lado positivo a las cosas*". (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9).

La tercera capacidad que se identifica es automotivación, que implica generar motivación interna para alcanzar objetivos personales y darle sentido a la vida. La motivación y la emoción están estrechamente relacionadas, y en este sentido, se reflejan como metas personales, en mayor medida, lograr el bienestar de su grupo familiar y que se sientan orgullosos de ellos.

De esta forma, un grupo de siete participantes expresan con claridad sus motivaciones, entre las que se destacan las siguientes: *"(...) Me doy aliento de que van a venir cosas nuevas, mejores (...)"*. (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6), *"(...) Tengo que hacerla feliz a mi mamá. Porque mi mamá dejó muchas cosas para cuidar a mí y a mi hermano"*. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8), *"Me motivo más que nada para poder (...) mantener a mi familia mejor, que salgan de viaje, que no estén tantos días trabajando mis padres, que puedan disfrutar de unas vacaciones lindas, y que estén todos bien de salud"*. (Entrevistada 09, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 13).

Asimismo, la autonomía emocional promueve la construcción de vínculos afectivos saludables, lo que implica equilibrio entre la desvinculación afectiva y la dependencia emocional. Los adolescentes de quinto año del turno vespertino, expresan desconfianza en su entorno debido a la percepción de inseguridad y falta de comprensión por parte de las personas los rodean. Entre los nueve participantes que compartieron

esta idea, algunos expresan al respecto: “(...) *No tengo como que la confianza necesaria con alguien para contárselo (...)*”. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), “(...) *Yo no hablo con otras personas porque siento que no me van a entender o porque no me gusta (...)*”. (Entrevistada 08, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 12), “(...) *Con mis papás nunca recurrí, porque nunca me hicieron, no me dieron el lugar, o para sentirme segura (...)*”. (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14) y, finalmente, se destaca: “*Hacer todo yo, no confío en los demás (...)*”. (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

A partir de lo expuesto, los adolescentes afrontan sus emociones experimentadas como negativas, en especial la tristeza. Un grupo de cuatro participantes prefiere manejar estas emociones sin buscar apoyo externo. Estas observaciones se sostienen a partir de las siguientes narrativas: “*En las situaciones de tristeza o ese tipo de emociones así, prefiero lidiarlas yo solo, antes de contar a las demás*”. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8) y “*Cuando estoy triste siempre siento que es mejor estar sola porque capaz que al estar triste también me frustro conmigo misma, me enojo y trato mal a los demás, entonces prefiero aislarme un poco*” (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9).

Por otro lado, se han identificado patrones en las narrativas de tres participantes que muestran una actitud reservada ante los problemas familiares, lo que sugiere una posible dificultad para compartir sus sentimientos: “(...) *Con el tema de mi familia, tipo si estoy mal con mi familia no me gusta hablarlo con nadie, porque siento que es muy privado*”. (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6), “*Que son muy... muy personales, digamos, o sea... muy... que no les hablo con nadie. Que no les hablo nunca*”. (Entrevistada 08, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 12).

Por el contrario, se manifiesta una necesidad de apoyo emocional, esperable en la etapa evolutiva en la que se encuentran los adolescentes. Al respecto, se refieren: “(...) *Siento que a veces necesito mucho de alguien. Aunque sea de una persona que esté para mí apoyándome. Aunque sea con un mensaje. Pero siento que sola no podría. Me costaría mucho*”. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5). “*Si es muy personal, se lo cuento a una sola persona, a una sola compañera (...) no me comunico con alguien más, aparte de mis amigos, si tengo problemas, solo con mis amigos (...)*.” (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6), “*Tengo que hablarle a alguien para que me aconseje qué hacer. Muchas veces no sabría qué hacer, si yo pienso en algo, sería como reaccionar*”. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10) y “*(...) Siempre me tiro para abajo porque siento que no me da. No me da ya sea la cabeza porque me falta conocimiento o me comparo con los demás*”. (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

Orón Semper (2019), plantea que el crecimiento personal es un proceso continuo y sin fin, que se desarrolla en forma de una espiral ascendente. Este enfoque sugiere que el crecimiento es ilimitado, porque cada acción o experiencia personal genera una nueva situación vital y un estado diferente y el proceso vuelve a comenzar.

En este sentido, los alumnos de quinto año identifican a sus compañeros y amigos como su principal fuente de apoyo emocional, seguido por sus familiares, como los padres y, por último, algún profesional psicólogo. Sólo una de ellas acude al profesional de la salud y refiere: “*(...) Casi siempre a mis papás, pero cuando ya como que siento que ya no puedo sola, sí tengo mi psicólogo*”. (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), mientras que otra participante expresa la necesidad que siente de recurrir a este profesional “*Siento que necesito ir, tengo que ir para aprender a conocerme*

capaz un poco más (...). (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9).

Dadas las condiciones que anteceden, la autonomía emocional sienta las bases para una regulación emocional efectiva, a su vez, emerge como un factor clave para la construcción de la identidad y el bienestar en la adolescencia. De la misma manera, se revela como un aspecto esencial para desarrollar una vinculación afectiva saludable y promover relaciones interpersonales asertivas.

Competencias Sociales

La competencia social se refiere a la capacidad de mantener relaciones efectivas y saludables con los demás, considerando las emociones y necesidades de los otros. Esta competencia facilita las interacciones sociales y se nutre de la escucha empática, la atención y el silencio (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019).

El análisis de las narrativas de los participantes revela tres subcategorías que emergen de esta competencia y que son:

- Comunicación,
- Relaciones interpersonales y
- Tratamiento del conflicto.

En primera instancia, la comunicación es fundamental para relacionarse con los demás. Los participantes destacan la importancia de la comunicación efectiva, como herramienta que permite aclarar las situaciones en caso de ser necesario y la presentan, a la vez, como un elemento que permite construir confianza en las relaciones. Así lo manifiestan tres de los cinco participantes: *“A través de la comunicación. Diciéndonos qué nos molesta el uno del otro. Y no como pasándolo por alto (...) Como que hay que aclarar las cosas en inicio”*. (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5),

“(…) Para tener algo como que estable y que no se arruine y como que hay que hablarlo si es que hay problemas y no dejarlo estar y que pase porque eso después como que se acumula (…)”. (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6) y *“Yo creo que la comunicación es la base fundamental y la confianza de todas las relaciones”.* (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9).

A raíz de esta categoría emergente, un grupo de participantes muestra dos tendencias. Por un lado, la comunicación limitada con familiares y amigos, en nueve participantes que expresan sentir que la familia los juzga al compartir sus emociones. *“Porque en algunos casos yo le cuento cosas a mi familia, a mi abuela, a mi papá, y ellos son como que te juzgan o no te entienden”.* (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5). *“Con mi familia es difícil, no tengo mucha confianza (…)”.* (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11), y *“Siento como que no me entienden o no me dan el apoyo que yo quisiera que me den”.* (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11).

Por otro lado, se plantea una comunicación fluida con familiares y amigos. A continuación, se detallan narrativas que ilustran lo expuesto: *“Con mis amigos me siento bastante bien, bastante cómoda, porque creo que son más cercanos a mí y porque también algunos comparten las mismas emociones que yo o algo parecido (…)”.* (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7) y *“(…) Con mi familia no me cuesta nada, más que nada con mi mamá, ya que soy muy cercana a ella. Y bueno, no se me dificulta hablar de lo que me pasa”* (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10).

Respecto a la segunda categoría emergente centrada en las relaciones interpersonales, siete estudiantes de quinto año muestran iniciativa para conocer nuevas personas y entablar conversaciones. Al respecto, algunos especifican: *“Empiezo a hablar,*

sociabilizar así. Me voy acercando de a poquitito, empiezo a ver de qué hablan, (...) cuando veo que no encajo directamente me voy. No espero mucho tiempo (...)”.

(Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), “(...) Soy medio introvertida. (...) pero sí tengo que hacer amigos, trato de acercarme y hablar con ellos. Trato de acercarme y hablar con la gente. Y darme a conocer y conocer de ellos”.

(Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7) e “Intento hablar con las personas y conocerlas un poco y hacer como soy yo. Hacer un chiste, hacer una broma. Algo que pueda acercarnos más a una persona”. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8).

Sin embargo, seis participantes se describen como personas tímidas, lo que les dificulta generar nuevas amistades; algunos de ellos declaran que: “Yo no sé hacer amigos (sonríe). Soy muy cerrada, soy muy vergonzosa, me cuesta mucho hablar con los demás. Así que no suelo hacer amigos”. (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9), “No soy muy sociable, entonces no sabría qué hacer. Los amigos que tengo son conocidos de mi hermano”. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10) y “Me cuesta. Creo que prefiero que ellos me hablen primero, a yo hablarles”. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11).

En el contexto de trabajo en equipo, los estudiantes se organizan de manera tal que puedan colaborar a partir de lo que ellos creen que son capaces de hacer, teniendo en cuenta sus fortalezas y preferencias, tal como lo expresan: “Casi siempre soy la de ayudar (...) en equipo, bueno, nos dividimos las tareas, pero, de todas maneras, si hay alguien que necesita ayuda, yo estoy. Y siempre les hago saber a los chicos que estoy.” (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7), “(...) Buscando información o haciendo lo que es todo para la computadora. Todo lo que es en computadora”. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 10) y

“Cualquier cosa que se necesite. Si es una exposición hago el power o busco la información o divido. En lo que sea que necesite estoy para ayudar”. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11)

En relación a la tercera subcategoría, los adolescentes abordan el conflicto de dos maneras: con apertura del diálogo y con dificultad para abordarlo. Para la primera opción, uno de ellos dijo: *“Si hay un mal entendido trato de resolverlo, de que no quede así, porque después eso trae más problemas”.* (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9). Mientras que en la segunda modalidad se visualiza que el conflicto activa alguna emoción que dificulta la solución del mismo: *“No sé cómo hago para tener algo sano. Soy muy de cuando hay un problema, un conflicto, de quedarme callada y no decir lo que siento para evitar los problemas”.* (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11).

Un aspecto a destacar es que seis estudiantes identifican algunos profesores como apoyo externo para el abordaje de conflictos en el caso de ser necesario: *“Casi siempre a los profes les tengo más confianza, así que me siento más libre de expresarme. Con mis compañeros también, pero no con todos”.* (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7). *“En el caso que tenga un conflicto, creo que lo hablaría con la (nombre omitido) primero”.* (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11) y *“Le cuento a la tutora o le cuento a la profe (nombre omitido) o a la (nombre omitido), fue la que le contamos lo último que pasó. Porque tuvimos problemas con una amiga”.* (Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

A lo largo de los planteamientos hechos, se evidencia que las subcategorías desarrolladas son clave para fortalecer la competencia social. No obstante, también se identifican desafíos como la timidez y la dificultad para abordar conflictos.

Competencias para la Vida y el Bienestar

La competencia de habilidades para la vida y el bienestar implica, según Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) la capacidad de adoptar comportamientos responsables y afrontar desafíos diarios de manera efectiva, tanto en el ámbito individual como social. Esta competencia integra habilidades, actitudes y valores que promueven el bienestar personal y social.

Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019), identifican cinco tipos de bienestar: material, físico, social, emocional y profesional. En cuanto al bienestar profesional las entrevistas realizadas de los adolescentes revelan la existencia de un tipo de bienestar que comparte características más cercanas al bienestar escolar. Se trata de un término que se compone de tres elementos interconectados: el subjetivo, el psicológico y el social.

El componente subjetivo se refiere a las percepciones y opiniones de los alumnos sobre su experiencia escolar. El aspecto psicológico abarca las emociones experimentadas como positivas y negativas que emergen en este contexto. Por último, el componente social destaca la influencia de diversos agentes y contextos, como las relaciones entre profesores y alumnos, entre compañeros, y entre la familia y la escuela (Losada Puente et al., 2022).

Es posible afirmar, entonces, que la suma de estos tipos de bienestar: material, físico, social, emocional y escolar, da lugar al bienestar integral del adolescente, que permite organizar la vida de manera sana, equilibrada y favorece la calidad de vida y el desarrollo humano.

En este contexto, se han identificado subcategorías que se relacionan con los tipos de bienestar desarrollados, aun cuando éstas no son exclusivas a esta clasificación.

Además, se manifiestan aspectos que debilitan el desarrollo de la competencia para la vida.

Las subcategorías identificadas que se vinculan con los tipos de bienestar, son:

- Habilidad para organizar las actividades diarias.
- Imagen positiva de lo que se quiere lograr en la vida.
- Realizar actividades que generen bienestar.
- Apoyo y confianza del entorno y
- Habilidades que se quieren aprender.

En cambio, las subcategorías que se presentan como aspectos que debilitan el desarrollo de la competencia habilidades para la vida y el bienestar son:

- Ausencia de actividades satisfactorias.
- Dificultad para organizar el estudio y
- Metas poco claras.

La habilidad para organizar actividades diarias se puede relacionar con el bienestar material y emocional, porque se vincula con la capacidad de gestionar recursos y tiempo de manera efectiva, esto permite establecer prioridades y lograr objetivos. De la misma manera, se corresponde con la capacidad de manejar el estrés y la ansiedad, que contribuye a la sensación de control y autonomía. Así lo expresan en total cinco estudiantes, cuyos testimonios incluyen los siguientes dichos: *“(...) Tengo una agenda donde me anoto todo. Porque también soy medio olvidadiza (...) anoto lo que tengo que hacer y tengo todo al día.* (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7) y *“(...) Yo empiezo a ver qué materia tengo en el inicio de la semana, qué evaluación tengo primero y empiezo a estudiar para eso. No con la anticipación de esa semana, capaz dos, tres días”.* (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5).

No obstante, aparece como contracara de la categoría emergente la dificultad para organizar el estudio, cuya perspectiva fue compartida por cinco participantes, de los cuales algunas expresiones fueron las siguientes: *“No creo ser muy organizada en el aspecto de la escuela, casi siempre dejo todo en el último momento (...)”* (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6), *“(...) Soy muy irresponsable. Dejo todo a último momento y a último momento voy a hacer todo (...)”*. (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8) y *“Me cuesta mucho el tema de la organización, así que estoy en un como, que no sé qué hacer”*. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11). La falta de organización en las actividades diarias, como en el estudio, puede generar experiencias emocionales vividas como negativas, disminuyendo aquellas de satisfacción que persigue el desarrollo de esta competencia.

En lo que concierne a la categoría emergente referida a la imagen positiva de lo que se quiere lograr en la vida se incluye el bienestar emocional, escolar y material. En relación al primero, se manifiesta autoconciencia y claridad sobre los propios objetivos y valores que se pretende alcanzar. En cuanto al bienestar escolar, se vincula con el desarrollo en el ámbito educativo, donde se establecen metas y objetivos a largo plazo, como obtener un título universitario. Por último, el bienestar material, busca satisfacer las necesidades básicas y un desarrollo económico.

Cuatro estudiantes expresaron esta idea y a continuación se presentan algunos de sus testimonios: *“(...) Tengo como que una imagen de cómo quiero que sea mi vida (...) quiero tener mi casa, mi título”* (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), *“Yo quiero salir de San Pedro, de Argentina, entonces esa es mi motivación, irme de acá. Entonces por eso quiero estudiar, quiero recibirme”* (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9) y *“(...)Tengo pensado hacer*

kinesiología y fisioterapia en la universidad de la Rioja". (Entrevistada 09, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 13).

Por el contrario, se revela como subcategoría el tener metas poco claras. Es la manera en que lo expresan tres adolescentes: "(...) *Es mucha responsabilidad y no caigo todavía de que estoy acá. O sea, el final de año, no?... (silencio)*". (Entrevistada 04, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 8), "*Mi motivación es convertirme en algo mejor*" (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11) y "(...) *No sé si esa carrera va conmigo ahora, que me pongo a pensarlo bien. Porque siempre fue el sueño frustrado de mi mamá (...)*". Entrevistada 10, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 14).

Con respecto a la subcategoría de realizar actividades que generan confort se puede articular con el bienestar emocional, porque se relaciona con la búsqueda de placer y satisfacción y se trata de actividades que reducen el estrés y ansiedad. Además, se vincula con el bienestar físico, pues se trata de la realización de ejercicios físicos y deportes que promueven la salud. De los entrevistados, siete compartieron estas perspectivas y entre sus testimonios se destacan los siguientes: "*A veces me gusta salir a hacer deportes, a caminar, a relajarme, así*" (Entrevistada 01, entrevista personal, 26 de junio del 2024, anexo 5), "(...) *Me siento bien cuando me cuido, tipo la piel, me hago un skin care, me hago un baño de crema. Así. O cuando me maquillo*" (Entrevistada 03, entrevista personal, 4 de julio del 2024, anexo 7) y "*Quiero aprender bien inglés, inglés quiero, pero me cuesta bastante y no voy a ningún instituto, pero me gustaría aprenderlo*". (Entrevistada 05, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo 9).

A su vez, emerge una subcategoría que debilita el desarrollo de la competencia para la vida. Se trata de participantes que no realizan actividades que permitan sentirse bien consigo mismos. Esto les ocurre a tres adolescentes y algunas expresiones fueron:

“No hago nada más aparte del colegio”. (Entrevistada 02, entrevista personal, 27 de junio del 2024, anexo 6) y *“No realizo ninguna actividad”*. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11).

Es importante señalar que para el desarrollo y crecimiento de esta competencia es primordial el accionar del adolescente en situaciones que sean de su agrado. Uno de los factores que impactan en su desarrollo es lo que Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) denominan “fluir”, que es la experiencia óptima que se convierte en un referente de cómo se prefiere que sea la vida, para que esto suceda es necesario hacer algo, ya que el fluir es consecuencia de ello.

Con referencia a la subcategoría donde una participante percibe apoyo y confianza del entorno, se identifica el tipo de bienestar social, pues bien implica una red de apoyo necesario para el desarrollo favorable de la persona. Así se presenta: *“Me ayuda mi abuelo, me ayuda económicamente o me está ayudando con el tema de la universidad. Y tiene mucha esperanza puesta en mí”*. (Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11).

En último lugar, la categoría emergente sobre las habilidades que se quieren aprender tiene conexión con el bienestar escolar, porque implica desarrollar nuevas habilidades para mejorar el desempeño académico y con ello lograr los objetivos en esta etapa: aprobar las materias y egresar del nivel secundario. Las habilidades mencionadas son: métodos de estudio, aprender a concentrarse y comprensión lectora. Asimismo, se vincula con el bienestar emocional, por la curiosidad y la motivación para aprender, que también implica desarrollar habilidades que generan confianza y seguridad.

Estas observaciones se fundamentan en las narrativas proporcionadas por siete participantes, entre las cuales se distinguen: *“La habilidad de poder estudiar y concentrarme mejor”*. (Entrevistada 06, entrevista personal, 8 de julio del 2024, anexo

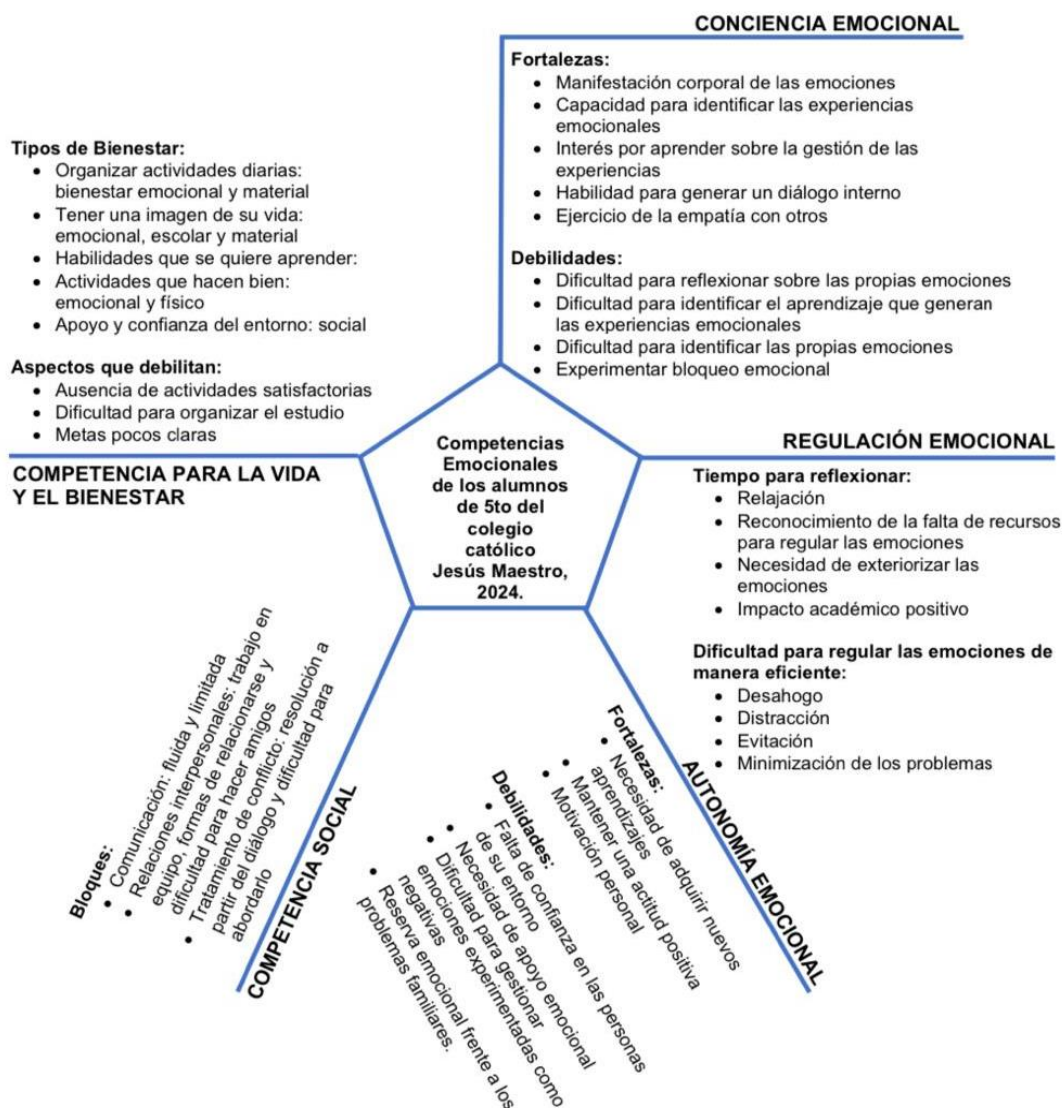
10), *“Me gustaría prepararme mejor en los métodos de estudio para que no me cueste tanto”*. Entrevistada 07, entrevista personal, 10 de julio del 2024, anexo 11), *“Ser yo misma (...) y expresar mi sentimiento, o demostrar quién soy yo en verdad, que soy una chica alegre, feliz, charlatana, y me gustaría que en el futuro pueda expresarme tal cual como soy yo”*. (Entrevistada 09, entrevista personal, 11 de julio del 2024, anexo 13).

La motivación hacia nuevos desafíos, realizar actividades beneficiosas y la proyección a futuro, promueven la conexión con uno mismo y con los demás, por lo que pueden asociarse con el bienestar integral de los participantes.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, se pueden diferenciar los resultados con respecto al trabajo de investigación de Alvarado (2022), quien describe las experiencias de aprendizaje de los alumnos en el ámbito de la conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía emocional. Según la autora, los adolescentes expresan de manera abierta sus sentimientos y experiencias emocionales. Mientras que, tal como se ha visto, los participantes de esta investigación presentan dificultades en el desarrollo de sus competencias emocionales, sin embargo, se destaca la disposición e interés por aprender sobre la gestión de sus emociones. Se estima que la diferencia radica en que la Educación Emocional está presente a partir de actividades concretas que lleva a cabo la institución educativa donde indaga Alvarado (2022), mientras que en el colegio de esta investigación no se aborda la temática. Finalmente, se señala como similitud, que en ambas investigaciones los grupos de adolescentes no saben cómo gestionar sus emociones una vez reconocidas, por lo que se identifica un punto de partida para el desarrollo de futuras actividades institucionales.

Figura 2

Modelo pentagonal de competencias emocionales con categorías emergentes



Elaboración propia.

Conclusiones y Recomendaciones

La presente tesis describe las competencias emocionales de los alumnos de quinto año del colegio católico Jesús Maestro, de San Pedro de Jujuy, en el año 2024. Para ello se toma como referencia el modelo pentagonal de Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019), el cual proponen el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Estas cinco competencias emocionales se han estudiado aquí a partir del análisis e interpretación de datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas con los diez adolescentes participantes, que decidieron colaborar de manera voluntaria con la investigadora.

Se considera que se ha logrado responder y cumplir de forma satisfactoria con todos los objetivos de investigación planteados, gracias a la riqueza de la información proporcionada por las estudiantes. Las categorías emergentes, identificadas mediante el análisis cualitativo, permitieron desarrollar descripciones detalladas y en relación con cada una de las competencias emocionales estudiadas. Esto no sólo puso en evidencia la relevancia del tema en el ámbito educativo, sino que también aportó a una comprensión más profunda de su naturaleza y manifestación. Luego de efectuar una mirada globalizadora de los objetivos, se exponen los principales hallazgos en este apartado.

En relación al primer objetivo específico centrado en identificar la conciencia emocional de los alumnos de quinto año, se destaca que los adolescentes participantes muestran conciencia de la interacción entre emociones, pensamientos y comportamientos, con registro del diálogo interno y manifestaciones corporales. Sin embargo, esta autoconciencia no se traduce en una regulación emocional efectiva debido

a la dificultad para identificar las emociones que se experimentan. Esto sugiere limitación en su vocabulario emocional, lo que puede obstaculizar su capacidad para gestionar emociones de manera saludable.

La educación emocional emerge como una estrategia clave que ayuda a ampliar ese universo emocional y fomenta el desarrollo de habilidades para reconocer, entender y gestionar emociones de forma efectiva.

Lo expuesto permite comprender la caracterización del segundo objetivo específico vinculado con la regulación emocional. Los adolescentes entrevistados reconocen que disponen de escasos conocimientos sobre recursos y herramientas efectivas para gestionar y lograr equilibrio emocional frente a las emociones que aparecen con más frecuencia tales como: enojo, tristeza y ansiedad. Ante esta carencia recurren a estrategias inadecuadas, como distracción, desahogo, evitación y minimización de problemas personales; no obstante, destacan a la relajación como estrategia de afrontamiento y reconocen el impacto positivo en su bienestar escolar. En este aspecto, la educación emocional debe propiciar herramientas para reconocer y gestionar emociones que permitan identificar cuándo mantener, reducir o transformarlas en respuestas más saludables.

Con respecto al tercer objetivo específico que consiste en detallar la autonomía emocional de los estudiantes del último año, se identifican como fortalezas la automotivación, la actitud positiva y el autoconocimiento, como factores que promueven el desarrollo de esta competencia. En cambio, los adolescentes también expresan desconfianza hacia su entorno, porque sienten que no reciben el apoyo emocional necesario. Como consecuencia, tienden a afrontar sus emociones de forma individual o reservada. Ante esto, Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019), expresan que el desafío educativo es desarrollar personas con sensibilidad emocional, capaces de empatizar y

conectarse con los demás, y al mismo tiempo, con invulnerabilidad emocional, para afrontar presiones y provocaciones de otros.

El cuarto objetivo específico de esta tesis indaga las competencias sociales de los adolescentes. Los resultados revelan dos patrones de comunicación: comunicación limitada y comunicación fluida, tanto en el ámbito familiar como con los pares. Además, las relaciones interpersonales emergen como categoría y pone de manifiesto la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo, pero también se destaca la dificultad para iniciar conversaciones con otros. En cuanto al abordaje del conflicto se presentan dos actitudes: el diálogo como herramienta efectiva y la dificultad para ponerlo en práctica. Un hallazgo significativo es que los participantes reconocen a los profesores como posibles agentes externos para afrontar y resolver conflictos. Al respecto, las relaciones sociales e interpersonales juegan un papel fundamental en el bienestar emocional; de allí la importancia de promover la competencia social para fomentar relaciones saludables y resolver conflictos de manera efectiva.

Por último, el quinto objetivo de esta investigación explora las competencias para la vida y el bienestar de los alumnos de quinto año. Los resultados revelan cuatro tipos de bienestar: emocional, material, físico y social. Un aspecto significativo que emerge de este estudio es el bienestar escolar, que se expresa en habilidades que los adolescentes quieren aprender y la imagen positiva que proyectan para su vida. La presencia de estos tipos de bienestar favorece el desarrollo del bienestar integral.

En el marco de las observaciones anteriores, las competencias emocionales están presentes en los adolescentes que asisten al colegio católico Jesús Maestro, y aún cuando la conciencia emocional, regulación y autonomía muestran rasgos saludables, también se identifican áreas de mejora significativas.

En el ámbito de la conciencia emocional, se identifica como necesidad de mejora la escasez de vocabulario emocional. Los adolescentes no logran identificar de forma correcta la emoción que experimentan debido a la falta de léxico y recurren, en su mayoría, a un bloqueo emocional que obstaculiza la capacidad de regular sus emociones. Como consecuencia, los adolescentes tienden a gestionar de forma inadecuada las experiencias emocionales, lo que dificulta el desarrollo de la autonomía emocional, siendo un aspecto fundamental para su crecimiento y madurez.

En contraste, en el ámbito social, los adolescentes destacan en la conciencia que poseen acerca de la importancia del ejercicio de la empatía, la responsabilidad en el momento de trabajar en equipo y la apertura al diálogo frente a los conflictos. Asimismo, reconocen el apoyo emocional de sus pares y muestran disposición para aprender y fortalecer sus competencias emocionales.

Para fomentar el desarrollo emocional integral, es esencial aprovechar el apoyo de profesores y compañeros, y promover herramientas que desarrollen las siguientes competencias: la escucha empática, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos de manera constructiva. Esto permitirá practicar asertividad y desarrollar competencias para la vida y el bienestar.

Esta investigación representa un primer y esencial paso para comprender las competencias emocionales de los adolescentes de la ciudad de San Pedro de Jujuy, que abre la posibilidad de promover, fortalecer y desarrollarlas de manera efectiva. Sin embargo, el verdadero desafío radica en que las escuelas y familias asuman el compromiso de fomentar el desarrollo emocional integral de los adolescentes. De manera tal, que puedan convertirse en personas emocionalmente competentes, porque no se nace con competencias sino que se las enseña y se reconoce que las emociones son parte de la esfera íntima y social de la persona.

Una de las limitaciones de este estudio fue la muestra reducida, ya que sólo diez adolescentes participaron de forma voluntaria. Si bien este grupo de estudiantes permitió describir las experiencias y perspectivas de los participantes, resulta importante reconocer que una mayor cantidad de participantes hubiera proporcionado una visión más enriquecedora. Por lo tanto, sería fructífero para el campo de la psicología educacional realizar investigaciones similares con una población más numerosa y diversa, o en otros contextos educativos, a fin de explorar patrones en diferentes entornos educativos e identificar factores contextuales que influyen en el desarrollo de competencias emocionales.

Igualmente, para futuras investigaciones se sugiere investigar en profundidad una competencia emocional específica y contrastar con otros instrumentos de investigación para lograr una comprensión más integral del fenómeno de estudio. Además, sería interesante abordar el modelo de las competencias emocionales en relación con la formación de vínculos afectivos durante la adolescencia. Finalmente, se recomienda examinar la relación entre las competencias emocionales y las características propias de la adolescencia del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, T. F. (2022). *La percepción sobre el aprendizaje de las competencias durante el nivel secundario en los estudiantes de 5to año del colegio N°5026 "20 de Febrero" de Salta Capital en el periodo 2022*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Artes y Ciencias. Universidad Católica de Salta.
- Arroyo, L. (2020). *Competencias emocionales de los estudiantes de quinto año de la carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Salta en el año 2020*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Artes y Ciencias. Universidad Católica de Salta.
- https://bibliotecas.ucasal.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=24&id_notice=69203
- Bisquerra Alzina, R.J.M. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria en la Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra Alzina, R y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, (10)- <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. Coordinador., Bisquerra Prohens, A., Cabero Jounou, M., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cass, E., Moreno Romero, C., Oriol Granado, X. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, R. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Colegio Católico Jesús Maestro. (2004). Reglamento Interno y Normativas de Convivencia.

- Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7 (Edición Especial), 43 -74.
<https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial> - 3
- Delors, J. Coordinador (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. (pp. 96 - 109). Santillana. Ediciones UNESCO.
http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Fernández Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1 (1). 31-46.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5 (18). 7 – 27.
https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178711/Garaigordobil_Educacion_Emocional.pdf?sequence=1
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Vergara.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. 1era ed. Paidós.
- Kaplan, C. V. y García, P. D. (2023). *Investigar las emociones en el campo educativo: aportes metodológicos de la aplicación de una encuesta a estudiantes del nivel secundario*. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 13(2), e131. <https://doi.org/10.24215/18537863e13>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Ley N°6.244 de 2021 (con fuerza de Ley). Creación del programa de Educación

Emocional. 10 de enero de 2022. D.O. N°5.

<https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=233347>

Ley N°6.398 de 2018 (con fuerza de Ley). Ley de Educación Emocional. 10 de noviembre

de 2018. <https://www.hcdcorrientes.gov.ar/Leyes-texto/Ley6398.pdf>

Ley N°26.206, 2006. de Educación Nacional.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley- de-educ-nac-](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley- de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf)

[58ac89392ea4c.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley- de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf)

Ley N°27.501 del 2019 (con fuerza de Ley). Programa Nacional de Educación Emocional.

15 de mayo del 2019. D.O. N°34061

[https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2022/PDF2022/TP2022/](https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2022/PDF2022/TP2022/122_1-D-2022.pdf)

[2/122_1-D-2022.pdf](https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2022/PDF2022/TP2022/122_1-D-2022.pdf)

Ley VI N°209 de 2018 (con fuerza de Ley). Incorporación de la Educación Emocional al

diseño curricular del Sistema Educativo. 25 de octubre de 2018. D.O. N°84.

[https://digestomisiones.gob.ar/archivospdf/1688645957_Ley%20VI%20-%20N%20](https://digestomisiones.gob.ar/archivospdf/1688645957_Ley%20VI%20-%20N%20209%20Texto%20definitivo.pdf)

[209%20Texto%20definitivo.pdf](https://digestomisiones.gob.ar/archivospdf/1688645957_Ley%20VI%20-%20N%20209%20Texto%20definitivo.pdf)

Losada-Puente, L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al

bienestar escolar: una revisión sistemática. RELIEVE. Revista Electrónica de

Investigación y Evaluación Educativa, 28(1).

<https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>

Machado Pérez, Y. (2022). Origen y Evolución de la Educación Emocional. *Revista de*

Educación e Investigación, 4 (6), 35- 47.

Orón Semper, J.V. (2019). Neuropsicología de las emociones. Un estudio actualizado y

transversal. Pirámide.

- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Emocional: la transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Peuquén*, Vol I, N°1:72-82.
- Pérez Escoda, N. y Filella Guiu, G. (2019). Educación Emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10 (24), 23 – 44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Piñeiro García, D. (2020). “Desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos de Educación Secundaria a través de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual”. (Tesis de Máster Universitario). Universidad Politécnica de Madrid.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions.*
- Sánchez Calleja, L. y García Jiménez, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (4), 403 - 412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>
- Sánchez, C. (24 de enero de 2020). *Referencias APA*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/referencias/>
- Vasilachis de Gialdino, I. Coordinador, Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Béliveau, V. G., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quarante, G. y Soneira, A.J. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa. DOI: 978-84-9784-173-3

Hoja de Evaluación
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

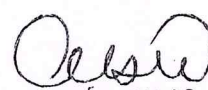


Competencias Emocionales en Alumnos del Último año del Nivel Secundario de
una Institución Educativa de la Ciudad de San Pedro de Jujuy, en el año 2024.

Trabajo Integrador Final

Estudiante: Daniela Fernanda Villarreal. D.N.I.: 32.796.528

Directora: Lic. Carina Emilia Salas Machuca. D.N.I.: 21.633.252

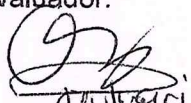

CARINA E. SALAS
Lic. en Psicología
M.P. 331 MEC 111

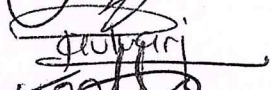
EVALUACIÓN

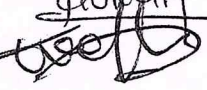
Decisión/Observaciones:

Nata final 10 (diez)

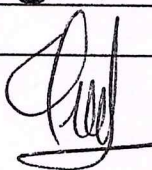
Tribunal evaluador:

Jurado 1: 

Jurado 2: 

Jurado 3: 

Lugar y fecha: 18 de diciembre, 2024

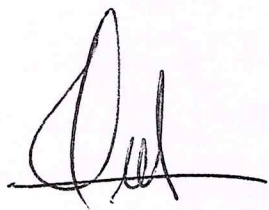
Firma estudiante: 

El abordaje de la temática es actual y relevante.

El desarrollo del trabajo final es coherente, de gran profundidad en su análisis. Se evidencia un análisis exhaustivo del tema propuesto.

La lectura manifiesta coherencia, organización y consistencia.

Por lo anteriormente expuesto, le nota final
en 10 (diez)



Daniel F. Villarreal

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DE LA UCASAL**Repositorio Institucional UCASAL. Aprobado por Resolución Rectoral 1017/17.****Autorización de autores para digitalización de tesis de Grado y Posgrado para su publicación y difusión en repositorio Institucional**

Por la presente, expreso mi Autorización a Sistema de Bibliotecas UCASAL, a difundir en la Biblioteca Digital de UCASAL, mi trabajo de Tesis, abarcando:

- Publicar el texto del trabajo de mi autoría, en formato digital, en el sitio Web de la Universidad, para la divulgación gratuita de la producción científico-tecnológica y académica generada en la Institución.
- Permitir a la Biblioteca que sin producir cambios en el contenido, establezca los formatos de publicación en la Web que permitan su visualización óptima y de acuerdo a los parámetros establecidos por la Institución.
- Reconozco que la Universidad Católica de Salta, adhiere para esta Biblioteca Digital al uso de **licencias Creative Commons** que permiten mantener la autoría de la producción mientras facilitan el uso y distribución de la obra en las condiciones que el autor especifica.

Apellido y Nombre del autor-tesista: Villareal Daniela FernandaDNI: 32786528Teléfono/s: 03888 - 1555 2528e-mail/s: ~~...~~ daniela.villareal288@gmail.comFacultad (donde presentó el trabajo): Artes y CienciasCarrera/título: Licenciatura en PsicologíaDirecto/ra/r de Tesis ó Docente guía: Lic. Carolina SalasFecha de defensa: 16 / 12 / 2024Título completo del trabajo: Competencias Emocionales en alumnos del último año del nivel secundario en una institución educativa de la Ciudad de San Pedro de Tuza, en el año 2024.

Subtítulo: _____

Palabras claves: _____

Otorgo expreso consentimiento para la publicación – difusión de:

(Marcar lo que corresponda)

Texto completo: ☒

Parcial (informar que capítulos): _____

Registro o cita: _____

Resumen/Abstract: _____

A partir de la fecha: _____

Lugar y fecha: 16 / 12 / 2024

Firma del autor y aclaración: _____

Daniela Fernanda Villareal