



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 27 No. 4

Diciembre de 2024

INTERVENCIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CONDUCTA SOCIAL EN UN SALÓN DE SECUNDARIA EN CHIAPAS

Itzumi Bonilla Loyola¹, Mario Gerardo Serrano Pereira² y Martha Vanessa Espejel López³

Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Yucatán
México

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo mejorar la conducta social en el aula en un grupo de estudiantes de una secundaria pública de Chiapas a través de un programa de entrenamiento socioemocional. Participaron 28 alumnos, 16 mujeres y 12 hombres, cuyo rango de edad varió de los 12 a los 13 años, estudiantes del primer año de secundaria elegidos de manera no probabilística e intencional a los cuales se les aplicó la Batería de Socialización BAS-3 tanto en la fase diagnóstica como en la etapa posterior a la intervención. Se utilizó un diseño no experimental de campo *ex post facto* de dos muestras relacionadas. El programa de entrenamiento socioemocional constó de 13 sesiones diseñadas a partir del modelo de Bisquerra y fue implementado en los meses posteriores al confinamiento de la pandemia, en los meses de enero y febrero de 2022. Concluida la intervención, se aplicaron los mismos instrumentos empleados en la fase diagnóstica. Los resultados mostraron disminuciones estadísticamente significativas en el retraimiento social y en la ansiedad-timidez de los estudiantes después de la intervención realizada. Se concluye que el entrenamiento socioemocional puede utilizarse para el mejoramiento de la conducta social y para la formación integral de los adolescentes.

¹ Egresada de la Maestría en Psicología Aplicada psic.itzumibonilla@gmail.com

² Profesor Asociado A de Tiempo completo spereira@correo.uady.mx

³ Profesora de Carrera Titular C de Tiempo completo vanessa.lopez@correo.uady.mx

Palabras clave: conducta social, entrenamiento socioemocional, estudiantes de secundaria, programa de intervención, adolescentes.

INTERVENTION FOR THE IMPROVEMENT OF SOCIAL BEHAVIOR IN A HIGH SCHOOL CLASSROOM IN CHIAPAS

ABSTRACT

The present work had as an objective to improve social behavior in a group of students at a public high school in Chiapas through a socio-emotional training program. A total of 28 students were included in the study, 16 of which were females and 12 males, whose age ranged from 12 to 13 years old, the students in the first year of high school were chosen in a non-probabilistic and intentional manner, to whom the BAS-3 Socialization Battery was applied both in the diagnostic phase and in the post-intervention phase. An ex-post-facto field non-experimental two samples related design was used. The socio-emotional training program consisted of 13 sessions designed based on the Bisquerra model and was implemented in the months after the confinement of the pandemic, January and February 2022. Once the intervention was concluded, the same instruments used during the diagnostic phase were applied. The results showed statistically significant decreases in the social reticence and anxiety-shyness of the students after the intervention took place. It is concluded that the socio-emotional training can be used to improve social behavior in adolescent and this, in turn can support their integral formation.

Keywords: social behavior, socio-emotional training, high school students, intervention program, teenagers.

La conducta social puede ser entendida como un conjunto de patrones de relación interpersonal y grupal, a partir de las cuales se establecen dimensiones que abarcan continuos y polos que van de lo prosocial a lo antisocial (Balabanian y Lemus, 2018; Lacunza, Caballero y Contini, 2013). De ahí que, los comportamientos sociales, pueden convertirse en habilidades toda vez que hayan sido fortalecidas a partir de la interacción con los demás, puesto que, a partir de estas interacciones propias del proceso de socialización, se desarrollan formas habituales de pensar, sentir y actuar en las relaciones que las personas establecen con los demás (Ramírez-Corone *et al.*, 2020; Yubero, 2010).

Si bien, el proceso de socialización es importante en todas las edades, en la adolescencia adquiere relevancia por la trascendencia que genera en las etapas

posteriores de vida. Los y las jóvenes incorporan normas, valores, roles, actitudes y creencias a través de los agentes de socialización con los que se desenvuelven; como, por ejemplo, la familia, el grupo de pares, la escuela, los medios de comunicación, entre otros (Simkin y Becerra, 2013). De entre todos estos agentes de socialización, se destaca el grupo de pares, ya que, en la interacción con este grupo, se manifiesta la esencia de la socialización en la adolescencia, pues en ella se desarrollan las interacciones en el día a día que adquieren un papel decisivo en la calidad de vida y bienestar de los y las adolescentes (Brotfeld y Berger, 2020; Higuera y Cardona, 2015). Del grupo de pares, se recibe soporte, reciprocidad y complicidad necesarias para fortalecer la identidad y se proveen los recursos psicológicos y sociales para hacer frente a los cambios y situaciones propias de la edad (Morales y Chávez, 2021). Por el contrario, cuando en estas interacciones se experimenta rivalidad, rechazo, burlas o falta de confianza se produce un impacto negativo en el bienestar emocional que impide el desarrollo óptimo de la autoestima, de las habilidades sociales y de la capacidad resolutoria (Navarro y Pastor, 2018). Debido a que los y las adolescentes interactúan en mayor medida con su grupo de pares, especialmente en los ambientes escolares, se resalta la necesidad de promover el desarrollo de ambientes óptimos para la convivencia positiva entre los estudiantes dentro del aula.

Lo anterior cobra especial importancia debido a que en la escuela se presentan riesgos que disminuyen la calidad de las interacciones sociales y merman el bienestar de las y los estudiantes. La falta de empatía y de colaboración, la agresividad, el rechazo y la falta de respeto mutuo resaltan como comportamientos sociales inadecuados que originan y perpetúan situaciones de violencia escolar por lo que requieren de constante atención y medidas preventivas (Greco, 2017).

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2018) reportó, en los resultados de la evaluación del bienestar, que el 23% de los estudiantes han sufrido bullying por lo menos algunas veces en el último mes, el 17% de los estudiantes se han sentido solos en la escuela y el 48% informó que han llegado a competir entre sí.

En México, el Instituto Nacional Electoral [INE] (2019) a través de la Encuesta Infantil y Juvenil 2018; realizada a más de cinco millones de adolescentes, niñas y niños, dio a conocer que la mayoría de las agresiones provienen del mismo grupo de pares y esto afecta la confianza que tienen entre sí, por lo que únicamente el 50% de la población de 10 a 17 años confía en su grupo de pares, mientras que el 7.4% de los adolescentes refieren no confiar en nadie. Para el 54% de la población de 10 a 13 años, la escuela es el escenario en donde han enfrentado violencia en mayor medida y el 31% del promedio a nivel nacional mantiene una percepción de inseguridad en ella. Los adolescentes entre 14 y 17 años son más susceptibles a la violencia verbal con adjetivos descalificadores, como insultos o groserías, siendo el 67% los que señalan haber enfrentado este tipo de violencia. La violencia psicológica es más frecuente en mujeres y la física en hombres. Cabe mencionar que desde el 2015, las encuestas del Instituto Nacional para la Evaluación [INEE], han reportado que el 44% del estudiantado a nivel nacional se percibió con niveles bajos de empatía hacia sus compañeros(as) y el 53.94% del alumnado perteneciente al estado de Chiapas externó esa misma percepción (INEE, 2015). Aunado a lo anterior, es importante mencionar que a raíz de la pandemia por COVID-19 se tomaron medidas sanitarias que impactaron de manera importante las conductas sociales de la población adolescente, quienes se enfrentaron a un distanciamiento social repentino que se prolongó por casi dos años, impidiéndoles experimentar su autonomía, juegos grupales, amistades, así como verse privados de rituales importantes para la convivencia como el inicio de clases y las graduaciones escolares, además de enfrentar cambios abruptos en las rutinas de interacción social al convertirse en totalmente virtuales (Sánchez, Palma, Molina y Sandoval, 2022).

Este cambio en la vida cotidiana pudo comprometer su desarrollo personal y emocional, limitando la adquisición de habilidades necesarias para la transición a la etapa adulta (Berger *et al.* 2014; Greco, 2017; Torres, 2014) particularmente en lo que se refiere al autodescubrimiento, así como la probabilidad de experimentar episodios de irritabilidad, dolores de cabeza, migrañas, bruxismo, ansiedad o

problemas de sueño, así como aumentar el riesgo de presentar regresiones emocionales y conductuales (Sánchez, 2020; Tirado-Hurtado, 2021).

Durante el periodo de la pandemia, se realizó en México la Consulta Infantil y Juvenil 2021 (INE, 2021) en donde se tomó en cuenta la opinión de grupos de niñas, niños y adolescentes quienes manifestaron sus percepciones con respecto a sus interacciones sociales durante la pandemia. En términos generales, el 44.46% de las y los menores de 14 a 17 años manifestó que se vieron afectadas sus amistades, en tanto que, en el grupo de 10 a 13 años, el 15% expresó haberse sentido 'mal' con sus compañeros mientras que el 21% expresó tener una relación 'más o menos'. En el caso de la sociedad chiapaneca, en donde participaron un total de 54, 855 menores de 10 a 13 años, se identificó que durante la pandemia el 17.42% se sintió 'mal' con respecto a la relación entre sus compañeros y el 23.1% expresó tener una relación 'más o menos' con ellos.

Ante este panorama, exacerbado por la pandemia, se habían venido desarrollado diversas iniciativas psicoeducativas enfocadas al desarrollo integral de los estudiantes favoreciendo la conducta social positiva a través del entrenamiento socioemocional con el fin de contribuir a la construcción de ambientes positivos al interior de las aulas (Benítez y Victorino, 2019; Ortiz y Gaeta, 2019).

A nivel internacional, las intervenciones dirigidas a potencializar la mejora de la conducta social a través del entrenamiento socioemocional en adolescentes han tenido resultados favorables. En España se han desarrollado programas de entrenamiento que beneficiaron las competencias sociales y la salud mental de los participantes, específicamente en la disminución de la ansiedad, de la depresión y de la agresividad. Entre estas intervenciones se encuentra el Programa cognitivo-conductual para favorecer las relaciones y prevenir el rechazo social (Mateu-Martínez *et al.* 2013); cuyas actividades se enfocaron en la resolución de problemas, la reestructuración cognitiva, el autocontrol y las habilidades sociales, dando como resultado la disminución significativa de la ansiedad y depresión. Asimismo, el programa de educación emocional dirigido a niños y adolescentes [INTEMO] centrado en el aprendizaje de habilidades emocionales a través de juegos de roles, actividades artísticas y de reflexión centrados en lo emocional, ha tenido efectos

positivos en la disminución de la agresividad y en la mejora de la salud mental de los adolescentes específicamente en la disminución de la ansiedad, del estrés social y la depresión (Castillo *et al.* 2013; Ruiz-Aranda *et al.* 2012). Del mismo modo, el programa Aulas Felices dirigido a estudiantes de educación preescolar hasta nivel secundaria, establece que los principios de la psicología positiva y de la inteligencia emocional pueden ser difundidos a través de la educación socioemocional para poder desarrollar competencias que permitan alcanzar un mayor bienestar. Esta perspectiva psicológica afirma que las actividades grupales propician el bienestar y que uno de los factores principales de bienestar son las relaciones sociales (Bisquerra y Hernández, 2017).

Por otro lado, Lacunza y Contini (2016), encontraron que las relaciones positivas de adolescentes argentinos parten de las habilidades empáticas, de cooperación y compromiso que tienen por el bienestar de los demás, lo que favorece el desarrollo de fortalezas personales, proporcionan apoyo emocional ante situaciones estresantes y contribuyen a su competencia social. Los resultados de su estudio revelaron que los adolescentes que perciben frecuentemente las relaciones positivas se describieron con habilidades de consideración y de servicio a los demás. No obstante, los adolescentes de menor nivel socioeconómico refirieron mayores habilidades de liderazgo que los de contextos más favorecidos, sin embargo, también se percibían con retraimiento, ansiedad social y pasividad en la resolución de conflictos. Las habilidades de socialización fueron más recurrentes entre los adolescentes de nivel socioeconómico medio y alto.

En México, se han implementado una serie de programas para promover interacciones sociales positivas generando el cambio de percepción que se tiene de la violencia y el fomento de una convivencia social positiva a través del entrenamiento socioemocional. Uno de estos programas es el Programa Nacional de Convivencia Escolar [PNCE], el cual dio inicio en el ciclo escolar 2014-2015 con la participación de 18, 500 escuelas primarias de tiempo completo. Para el año 2017 se implementó en 21 mil escuelas de primero a sexto de primaria y en el ciclo escolar 2018-2019 se estimó que la meta cubriera a más de 80 mil escuelas de todo el país; desde preescolar hasta secundaria. El PNCE es un programa de carácter formativo

y preventivo que busca favorecer la convivencia armónica, pacífica e inclusiva para contribuir a la prevención de situaciones de acoso escolar, además de desarrollar habilidades como tolerancia, empatía, autoconocimiento y manejo de emociones para generar ambientes favorables para el aprendizaje (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Por otro lado, Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte (2017) buscaron identificar la relación entre las competencias socioemocionales (CSE), las conductas prosociales y el clima escolar en adolescentes mexicanos. Sus resultados concluyen que el clima escolar positivo se ve influenciado de manera favorable por las CSE, puesto que influyen en la capacidad del individuo para responder ante las presiones del medio que le rodea. Otras aportaciones sustentan que las CSE son un factor importante en el desarrollo de un ambiente escolar positivo y que los problemas que se generan en este contexto pueden asociarse tanto a la ausencia de ellas como a la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales (Extremera y Fenández-Berrocal, 2004; Orpinas y Horne, 2006, citados en Ruvalcaba *et al.* 2017). Por otra parte, Duarte *et al.* (2019) encontraron mejoras en las conductas prosociales de menores del sureste mexicano a través del fortalecimiento de su desarrollo socioemocional, por lo que precisan la necesidad de promover el desarrollo socioemocional entre el estudiantado para hacer frente a las dificultades que se presentan en la escuela.

Si bien, en México, la educación socioemocional fue integrada formalmente al currículo en el año 2017 a través del programa Construye T para educación media superior y el programa de Aprendizajes Clave para educación básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) existen situaciones que representan una gran limitación para que el aprendizaje socioemocional sea efectivo. Tales situaciones se hacen notar en el tiempo y atención que se dedica en mayor medida al desarrollo de las habilidades intelectuales, en la ausencia de diseño de estrategias que se enfoquen en las necesidades de los diferentes contextos educativos; tanto rurales como urbanos, en la falta de acompañamiento y de capacitación a docentes y directivos, quienes en su mayoría no cuentan con una formación socioemocional y

la escasa investigación y metodologías para evaluar la enseñanza de las competencias socioemocionales (Hernández *et al.*, 2018).

Ante este panorama, se considera de importancia fundamental la implementación de estrategias que contribuyan al desarrollo de ambientes saludables para la convivencia en el aula a través de la adquisición y fortalecimiento de competencias de índole socioemocional en las y los estudiantes mexicanos. Lo anterior debido a la evidencia que vincula la educación y el entrenamiento en las emociones con el bienestar personal y social de las personas (Álvarez, 2020), siendo la escuela, en el caso del estudiantado, el medio de mayor alcance para promoverlas y contribuir al bienestar físico, psicológico y social de la población adolescente (Duckworth y Yeager, 2015).

Partiendo de lo anterior, el presente trabajo se centra en mejorar la conducta social de estudiantes de un grupo de primer grado de una secundaria en el Estado de Chiapas, a través de un programa de entrenamiento socioemocional. Se plantea como pregunta de investigación si la conducta social de los-as estudiantes de secundaria puede mejorar mediante un programa de entrenamiento de esta índole.

MÉTODO

El presente trabajo se realizó desde un abordaje cuantitativo, el cual consiste en la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La hipótesis propuesta fue que existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta social de las y los estudiantes de secundaria antes y después de un programa de entrenamiento socioemocional.

Participantes

Un total de 28 alumnos que se encontraban estudiando el primer año en una secundaria pública del municipio de Ocozocoautla de Espinoza, al occidente de Chiapas, México. Los participantes fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico intencional. El 57.14% (16) de la muestra fueron mujeres y el 42.85% (12) hombres, cuyo rango de edad en el momento de la aplicación varió de los 12 a los 13 años ($M = 12.10$, $DE = 0.31$).

Instrumento

Batería de Socialización BAS-3: elaborada por Silva y Martorell (2018), mide diferentes dimensiones de la conducta social en la adolescencia. Para el presente estudio se trabajó con la estructura factorial originalmente propuesta por los autores: consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social-timidez y liderazgo. Consta de 75 reactivos en su versión de autoevaluación para adolescentes de 11 a 19 años. Se encuentra en formato Likert y consta de cuatro opciones de respuesta que van de uno (nunca) a cuatro (siempre). La confiabilidad global del instrumento medida a través del alpha de Cronbach mostró valores de .90 en la etapa pretest y de .87 en la etapa posttest del presente estudio.

Procedimiento

Inicialmente se establecieron contactos con diferentes escuelas secundarias del interior del Estado de Chiapas para conocer la posibilidad de realizar la investigación en sus instalaciones. Dos escuelas manifestaron su interés, sin embargo, al final solo se trabajó en una de ellas debido a la presencia de contagios por COVID 19 entre el alumnado y cuerpo docente en una de ellas. En la secundaria seleccionada para la investigación se acordaron reuniones con la directora para presentarle los objetivos, obtener los permisos respectivos y para organizar el cronograma de trabajo. Concluido lo anterior, se llevaron a cabo tres fases. La primera fue la evaluación diagnóstica, la segunda, la aplicación de la intervención y la tercera, la evaluación de resultados.

Fase 1: Evaluación diagnóstica. Las autoridades de la institución educativa contactaron a las familias y explicaron los objetivos del estudio, así como también enviaron los consentimientos informados a los(as) tutores de los(as) estudiantes. Debido a la fase de regreso a la presencialidad derivado de la contingencia sanitaria por COVID-19, los grupos de estudiantes no asistían completos, sino de manera escalonada a las clases presenciales, por lo que se programaron dos fechas para la aplicación de los instrumentos de la evaluación diagnóstica. Ambas en modalidad presencial y colectiva respetando los protocolos sanitarios y recibiendo, antes de la aplicación, los consentimientos informados y avisos de privacidad firmados por las y los tutores. Ambos instrumentos se aplicaron de manera colectiva y supervisada

por la psicóloga responsable del estudio, previa explicación del objetivo, instrucciones del instrumento, haciendo hincapié en que no se trataba de un examen y que no existían respuestas correctas o incorrectas, además de aclarar que sus respuestas serían confidenciales. Cada estudiante recibió un código de identificación mismo que se utilizó nuevamente en la aplicación post. La aplicación tomó un tiempo aproximado de 45 minutos para cada instrumento.

Fase 2: Intervención. Se diseñaron e implementaron 13 sesiones durante dos meses a razón de dos sesiones semanales con una duración de 45 minutos por sesión. Con base a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica se enunció el objetivo de la fase de intervención: mejorar las conductas sociales de los estudiantes a través de un programa de entrenamiento socioemocional.

El programa de entrenamiento socioemocional inició dos semanas después de la evaluación diagnóstica. Se basó en el modelo de competencias socioemocionales (CSE) de Bisquerra (Bisquerra y Pérez, 2007; Oliveros, 2018), el cual las define como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra *et al.*, 2018, pág. 19). A continuación, se presenta las temáticas abordadas en cada una de las 13 sesiones del programa de entrenamiento socioemocional, así como los objetivos y las actividades realizadas en cada una de las sesiones (ver tabla 1).

Tabla 1. Descripción de las sesiones de intervención

Sesión	Temática abordada	Objetivo y actividades
1	Sesión introductoria	<i>Objetivos:</i> exponer al grupo la propuesta de trabajo, conocer la dinámica del salón y establecer acuerdos de trabajo con el grupo. <i>Actividades:</i> exposición y dinámicas de integración grupal (ronda de nombres, ¡te presento las emociones!) y construcción del reglamento para el trabajo.
2	Reconociendo mis emociones	<i>Objetivos:</i> que las y los estudiantes reconozcan la manera en que sienten y expresan sus emociones, así como reconocer que los demás pueden experimentar las mismas emociones de formas

		diferentes. Que las y los estudiantes comprendan las funciones que tienen las emociones en nuestra vida. <i>Actividades:</i> Encuadre y recordatorio de la sesión anterior, el retrato de mis emociones.
3	Reconociendo mis emociones (segunda parte)	<i>Objetivos:</i> sienten y expresan sus emociones, así como reconocer que los demás pueden experimentar las mismas emociones de formas diferentes. Que las y los estudiantes comprendan las funciones que tienen las emociones en nuestra vida. <i>Actividades:</i> ¿en dónde siento mis emociones?, ¡Adivina la emoción!, la bitácora de mis emociones.
4	El clima emocional	<i>Objetivos:</i> adquirir conciencia de las emociones propias y ajenas, identificar las emociones que se experimentan en mayor medida a través del clima emocional. <i>Actividades:</i> el clima emocional, meteorólogos emocionales por un día, actividad de retroalimentación.
5	Manejo del estrés y regulación de mis emociones	<i>Objetivos:</i> que las y los estudiantes sean conscientes de las sensaciones y emociones que sienten ante situaciones estresantes, que las y los estudiantes identifiquen situaciones que les generan estrés, que las y los estudiantes construyan su propia definición de estrés a partir de las sensaciones que les producen determinadas experiencias. <i>Actividades:</i> juego con pelotas, el collage del estrés, ¿qué es el estrés para mí?
6	Haciendo frente al estrés	<i>Objetivos:</i> que las y los estudiantes identifiquen actividades en su día a día que contribuyen a la disminución de sus niveles de estrés, promover hábitos de vida saludables que contribuyen a gestionar el estrés. <i>Actividades:</i> ¿qué es el estrés?, ¿cómo disfrutar la vida?, la respiración como estilo de vida saludable.
7	Introducción al mindfulness	<i>Objetivos:</i> que los alumnos y alumnas practiquen adecuadamente la respiración, que los alumnos y alumnas reconozcan los pensamientos que predominan en su mente, que los alumnos y alumnas realicen prácticas de atención plena enfocadas a los pensamientos. <i>Actividades:</i> práctica de técnicas de respiración profunda, ¿qué hay en mi mente?, la fábrica de preocupaciones.

8	Mindfulness en el día a día	<p><i>Objetivos:</i> que las y los estudiantes realicen prácticas de atención plena enfocadas a la sensación corporal y en el momento presente, que las y los estudiantes conozcan formas sencillas de prestar atención y ponerla en práctica a través de actividades habituales.</p> <p><i>Actividades:</i> paseo corporal, las sensaciones que percibo, saborear con atención, ahora es el momento.</p>
9	Cultivando la gratitud	<p><i>Objetivo:</i> que las y los estudiantes comprendan la importancia de cultivar la gratitud como un estilo de vida saludable en el manejo del estrés.</p> <p><i>Actividades:</i> movimiento mindful, una carta de gratitud, agradecer las pequeñas cosas de la vida.</p>
10	Autoconocimiento	<p><i>Objetivo:</i> que las y los estudiantes reconozcan sus habilidades y capacidades a través de la opinión propia y la percepción de los demás.</p> <p><i>Actividades:</i> ¿qué tanto me conozco?, la historia de Malala, reflexión (actividad de cierre).</p>
11	Toma de decisiones	<p><i>Objetivos:</i> que las y los estudiantes sean conscientes de que sus habilidades, aficiones, deseos e ilusiones contribuyen a tomar mejores decisiones y a interactuar de manera positiva con otras personas, que las y los estudiantes sean conscientes del impacto que puede tener en los demás tomar una decisión.</p> <p><i>Actividades:</i> ¿quién soy?, ¿qué es la autonomía?, ¿qué tan autónomo eres?</p>
12	Solución de problemas	<p><i>Objetivo:</i> que las y los estudiantes sean capaces de aportar soluciones a situaciones de su vida escolar y cotidiana.</p> <p><i>Actividades:</i> reflexiones (actividad de inicio), resolución de casos, actividad de cierre.</p>
13	Cierre de la intervención	<p><i>Objetivos:</i> conocer la utilidad para la vida de las(os) estudiantes de la intervención, evaluar la conducta social de los(as) alumnos(as) participantes después de la intervención.</p> <p><i>Actividades:</i> mi botiquín emocional, aplicación de los instrumentos, conclusión, agradecimientos y cierre.</p>

Fase 3: Evaluación de resultados. Se aplicaron de nuevo los instrumentos siguiendo el mismo procedimiento empleado en la fase diagnóstica.

El presente trabajo contó con la aprobación ética del Comité Interno de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Análisis de datos:

Para el análisis estadístico de los datos tanto en la fase pre como en la fase post, se empleó el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS versión 20 del cual se obtuvieron resultados descriptivos a través de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión. Adicional a lo anterior, se realizaron análisis no paramétricos para verificar diferencias en los sujetos antes y después de la intervención a través de la prueba de rango con signo de Wilcoxon. Finalmente, se empleó el software estadístico G*Power versión 3.1.9.7 para comprobar el tamaño del efecto en las diferencias pre post observadas, así como para obtener la potencia estadística.

RESULTADOS

Fase de Evaluación diagnóstica.

Inicialmente se reportan los resultados obtenidos en la fase diagnóstica. Con respecto a las conductas sociales, el análisis descriptivo encontró que los alumnos(as) mencionan que frecuentemente demuestran consideración con los demás ($M = 3.06$), frecuentemente demuestran autocontrol en sus relaciones con los demás ($M = 3.01$), frecuentemente demuestran retraimiento social ($M = 3.04$) y que, algunas veces demuestran tanto ansiedad social-timidez ($M = 2.78$) como liderazgo ($M = 2.29$). Asimismo, los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney mostraron que los hombres y las mujeres eran similares en sus conductas sociales ($U = 76$, $Z = -0.92$, $\text{sig.} = .37$) lo cual mostraba cierta homogeneidad entre las y los estudiantes previo al inicio de la intervención.

Fase Posterior a la intervención.

Una vez concluida la fase de intervención se aplicó nuevamente la Batería de Socialización BAS-3 para medir los cambios en las conductas sociales de los estudiantes. El análisis descriptivo de las medias, desviaciones estándar, medianas y rangos observados en las fases pre y post se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Medias, desviación estándar, medianas y rangos en los factores de la batería de socialización antes y después de la intervención.

	Pre				Post			
	M	DE	Mdn	Rango	M	DE	Mdn	Rango
Consideración con los demás	3.06	0.54	2.25	2.0	3.01	0.51	2.08	1.67
Autocontrol de las relaciones	3.01	0.42	3.25	2.0	2.93	0.47	3.00	1.75
Retraimiento social	3.04	0.40	3.00	2.25	2.83	0.43	2.83	1.83
Ansiedad social-timidez	2.78	0.50	2.80	2.40	2.58	0.48	2.40	2.30
Liderazgo	2.29	0.52	3.21	1.64	2.29	0.54	2.82	1.93

Finalmente, para analizar si se presentaron diferencias en las conductas sociales en el aula después de la intervención, se realizó un análisis a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el retraimiento social ($Z = -2.32$, sig. = .02, $z_d = .50$, $1-\beta = .55$) y en la ansiedad social-timidez ($Z = -2.24$, sig. = .02, $z_d = .40$, $1-\beta = .37$). Los tamaños del efecto obtenidos (z_d) indicaron que las conductas sociales en el aula mejoraron de manera relevante pues disminuyó tanto el retraimiento social (M pre = 3.04, M post = 2.83) como la ansiedad social-timidez de los alumnos (M pre = 2.78, M post = 2.58) (Cárdenas y Arancibia, 2014) (ver tablas 2 y 3).

Tabla 3. Análisis de diferencias pre-post en la batería de socialización BAS-3.

		N = 28	Rango promedio	Suma de rangos	z	Sig.	z_d	$1-\beta$
Consideración con los demás	Rangos negativos	10	10.85	108.50	-.13	.89	.09	.90
	Rangos positivos	10	10.15	101.50				
	Empates	8						
Autocontrol de relaciones	Rangos negativos	16	12.97	207.5	-.81	.41	.17	.57
	Rangos positivos	10	14.35	143.5				

	Empates	2						
Retraimiento social	Rangos negativos	18	14.83	267				
	Rangos positivos	8	10.50	84	-2.32	.02*	.50	.55
	Empates	2						
Ansiedad social/timidez	Rangos negativos	20	14.10	282				
	Rangos positivos	7	13.71	96	-2.24	.02*	.40	.37
	Empates	1						
Liderazgo	Rangos negativos	15	13.47	202				
	Rangos positivos	13	15.69	204	-.02	.98	0	.98
	Empates	0						

* Sig. < .05, $1 - \beta$ = potencia estadística, z_d = tamaño del efecto ($z_d = .20$ pequeño, $z_d = .50$ mediano, $z_d = .80$ grande).

DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo mejorar la conducta social en el aula en un grupo de estudiantes de una secundaria pública del Estado de Chiapas, México. Para tal fin se diseñó e implementó un programa de entrenamiento socioemocional basado en el modelo de competencias socioemocionales (Bisquerra *et al.*, 2018). Previo y posterior a la intervención antes mencionada, se aplicó la Batería de socialización BAS-3 (Silva y Martorell, 2018) para medir la conducta social en el estudiantado. Los resultados se analizan a continuación.

En primer lugar, los datos obtenidos en los análisis descriptivos de la fase diagnóstica en cada una de las dimensiones de la conducta social permitieron observar un panorama de contrastes entre los adolescentes. Por un lado, sus principales fortalezas se observaron tanto en la consideración por los demás como en el autocontrol de las relaciones, en donde se observaron puntajes superiores a la media. Es decir, el estudiantado del presente estudio se considera con capacidades para ser socialmente sensibles y para dar muestras de preocupación y consideración por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados; así como poseer autocontrol en las relaciones con los demás, es decir, acatan reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el marco del mutuo respeto.

Respecto a las áreas de oportunidad observadas, se encontraron puntajes inferiores a la media en ansiedad social-timidez y en liderazgo, así como puntajes elevados en retraimiento social. Lo anterior sugiere que los adolescentes de este estudio, a pesar de poseer sensibilidad, consideración por los demás y poseer autocontrol en las relaciones sociales, suelen apartarse de las demás personas, externar diferentes manifestaciones de ansiedad (miedo, nerviosismo) unidas a reacciones de timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales, así como baja popularidad, iniciativa, confianza y espíritu de servicio.

Si bien, algunas de estas conductas podrían considerarse como propias de la edad, es importante mencionar que las circunstancias que el estudiantado experimentó en los dos años previos a raíz de la emergencia sanitaria por Covid-19, podrían estar estrechamente relacionadas con los resultados anteriores. El aislamiento social como medida necesaria de la emergencia sanitaria, comprometió seriamente el ejercicio de la socialización del alumnado, lo que pudo ocasionar una regresión emocional y conductual con impacto en la seguridad para establecer relaciones con sus pares (Sánchez, 2020). Esto podría asociarse, a su vez, con la ansiedad social y la timidez, dado que es un grupo que no había tenido la oportunidad de convivir con sus pares e incluso, en algunos casos, de conocer a los integrantes de su salón de clase de manera presencial. Por lo tanto, las actitudes de vergüenza e inseguridad para establecer nuevas relaciones se hacen presentes en el estudiantado posterior a la pandemia (Cibils y Rodríguez, 2021). Además de ello, las y los participantes han experimentado una transición de la escuela primaria a la escuela secundaria en un contexto virtual y de pandemia, por lo tanto, las inseguridades respecto a quiénes y cómo son sus compañeros y compañeras de grupo tienden a agudizarse aún más.

De igual modo, la ansiedad social podría tener estrecha relación con las experiencias personales y familiares asociadas a la pandemia, en este sentido, Galiano *et al.* (2020), refieren que los cambios bruscos en las rutinas, el temor a la enfermedad y el duelo por pérdida de seres queridos son situaciones que también comprometen la salud mental y física de las personas. Por su parte, la UNESCO (2020), refiere que toda crisis provoca fuertes respuestas emocionales como pánico,

estrés, ansiedad, miedo y rabia. Sin embargo, el miedo y el estrés también comprometen la habilidad para aprender y pueden derivar en manifestaciones de ansiedad y depresión (Sánchez, 2020).

Con respecto a las actitudes de liderazgo, se identificó que las conductas que lo componen, como la iniciativa y la autoconfianza, se encuentran por debajo de la media en los estudiantes del presente estudio, esto podría tener estrecha relación con lo que representa la timidez y el retraimiento social para el grupo de adolescentes en cuanto a la inseguridad personal, a la regresión emocional y conductual y por ende, a un menor liderazgo en los jóvenes que experimentaron periodo prolongados de confinamiento (Sánchez, 2020).

Por otro lado, los resultados de la evaluación diagnóstica también demostraron homogeneidad entre hombres y mujeres en las conductas sociales, ya que, a pesar de observarse ligeras diferencias entre las puntuaciones, estadísticamente se demostró que tales diferencias, no fueron significativas entre ambos.

Con base a los resultados de la evaluación diagnóstica realizada, se diseñó un programa de entrenamiento socioemocional para mejorar las conductas sociales del grupo de estudiantes, centrándose en disminuir el retraimiento social, la ansiedad social/timidez y acrecentar las actitudes de liderazgo las cuales fueron las principales áreas de oportunidad detectadas. Para el diseño de las actividades se tomó como base el modelo de Competencias Socioemocionales (CSE) de Bisquerra *et al.* (2018), en donde, a través de actividades situacionales, se fomentó la reflexión en el alumnado con el fin de estimular el reconocimiento y comprensión de sus emociones, pensamientos, sensaciones, acciones y conductas para que, a partir de ello, logran establecer relaciones más sanas con su entorno. Las CSE han sido el principal objetivo de los sistemas educativos en los últimos años (Rodríguez *et al.*, 2018), ya que son consideradas una herramienta fundamental para garantizar el bienestar físico, psicológico y social del alumnado en el contexto escolar (Duckworth y Yeager, 2015), además de contribuir a disminuir y prevenir comportamientos agresivos (Álvarez, 2020; Murrieta *et al.*, 2014; Ortega, 2017). De igual modo, tienen la característica de ser educables y capaces de ser modificadas a través de estilos de crianza y ambientes protectores (García, 2018), por ello, la escuela se ha

convertido en el escenario ideal para su promoción (Bisquerra y Hernández, 2017) debido que promueven el bienestar y la convivencia saludable en las comunidades educativas, aspectos particularmente importantes en la etapa pospandemia en la que se realizó el presente estudio. Siendo la escuela, el escenario que se posiciona como uno de los lugares principales de apoyo emocional, de detección de riesgos y de apoyo social para las y los estudiantes y sus familias. Por lo tanto, el aprendizaje socioemocional desde este escenario representa una herramienta valiosa para disminuir los efectos perjudiciales de las crisis sanitarias, siendo necesario considerar su promoción permanente y no solo de utilidad en temporadas de contingencia (CEPAL-UNESCO, 2020).

El programa de entrenamiento socioemocional constó de 13 sesiones que se implementaron en los meses de enero y febrero de 2022. Una vez finalizada la intervención y para conocer el impacto que generó dicho programa en el comportamiento social de los(as) estudiantes, se aplicó nuevamente la Batería de socialización BAS-3 (Silva y Martorell, 2018). Los análisis estadísticos mostraron cambios significativos, particularmente en el retraimiento social y en la ansiedad social-timidez de los alumnos. Lo anterior significa que los y las estudiantes que participaron y concluyeron el programa, mostraron menor tendencia a alejarse o aislarse de los demás, menores manifestaciones de ansiedad, miedo o nerviosismo y menores reacciones de timidez, apocamiento o vergüenza en sus relaciones sociales. Lo anterior sugiere que hubo mejoras en la conducta social de las(los) estudiantes a través de la disminución significativa en el retraimiento social y en la ansiedad social/timidez a partir del programa de entrenamiento socioemocional implementado.

Los resultados anteriores confirman la importancia y trascendencia de la formación socioemocional, la cual favorece el desarrollo del bienestar personal y el cambio positivo del entorno a través de comportamientos sociales y expresivos (no tímidos ni retraídos) de pensamientos e intenciones logrando de esta manera una relación satisfactoria entre los estudiantes (Serrano, 2017). Lacunza y Contini (2016), afirman que el caso específico de los adolescentes, estas relaciones favorecen el desarrollo de fortalezas personales, proporcionan apoyo emocional ante situaciones

estresantes y contribuyen al desarrollo de sus competencias sociales. Lo anterior confirma la importancia de la calidad de las interacciones sociales entre compañeros de clase pues contribuyen a la creación de ambientes positivos para el aprendizaje en la escuela y repercuten en sus habilidades afectivas, por ende, fortalecer las interacciones sociales resalta el respeto, la colaboración, la comprensión, la participación y la responsabilidad del alumnado (Razo y Cabrero, 2016). Los beneficios del entrenamiento socioemocional ya habían sido reportados en estudios anteriores (Castillo *et al.*, 2013; Mateu-Martínez *et al.*, 2013; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012) donde se documenta su importante papel en la disminución significativa de la ansiedad, el estrés social e incluso la depresión.

Por lo anterior, la mejora observada en los comportamientos sociales en el estudiantado genera las condiciones para que puedan establecer vínculos más sólidos y confiables con sus pares con el fin de fortalecer la convivencia social en la escuela, convertirse en promotores de una socialización positiva y ser agentes transformadores en su propia comunidad estudiantil, así como desarrollar la confianza en sí mismos y en sus vínculos en la etapa posterior a la pandemia (Murrieta *et al.*, 2014; Readi, 2021; Torrejón, 2018).

También, es importante mencionar que no se encontraron cambios significativos en el liderazgo después de la intervención. El liderazgo había sido detectado como una de las áreas de oportunidad en el diagnóstico. El resultado anterior sugiere que, aunque hubo avances en los estudiantes (menor ansiedad social y menor retraimiento social), la capacidad para ser líder sigue siendo un área de mejora. También podría significar que, para los estudiantes de este estudio, la prioridad al regreso a los grupos y clases presenciales gira en torno al pensamiento uniforme y la conformidad con su grupo de pares en lugar de ejercer sus habilidades directivas para influir en los demás.

Para concluir, se destaca el principal aporte del presente trabajo el cual gira en torno al fortalecimiento de la premisa que considera al enfoque de las competencias socioemocionales como una estrategia potencialmente generadora del cambio en la socialización en el aula y, por ende, la necesidad de incluir esta dimensión como parte esencial para la formación integral de los y las adolescentes en el contexto

escolar. Si bien, el tema de lo socioemocional se ha difundido e incluido en los planes de estudio en México, los métodos de enseñanza no han sido suficientes, pues se requiere que todos los actores escolares se encuentren en la misma sintonía para guiar al alumnado a conocer sus propias habilidades, las desarrolle y sepa cómo actuar ante situaciones determinadas. Lo anterior sugiere nuevas líneas de trabajo para futuras intervenciones donde se contemple y fortalezca la preparación socioemocional con miras mejorar la convivencia social también en docentes, directivos y familias, agentes importantes en el proceso de socialización en la adolescencia. Finalmente, entre las limitaciones del presente trabajo se menciona el diseño no experimental empleado en el cual es difícil controlar variables que afectan la validez interna, por lo que se sugiere replicar la intervención en muestras más grandes que incluyan grupo de control, la homogenización de los participantes y mediciones repetidas al concluir la intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 20(11), 368-401. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163/196>
- Balabanian, C., y Lemos, V. (2018). Desarrollo y estudio psicométrico de una escala para evaluar conducta prosocial en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(48), 177-188. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.15>
- Benítez, M. y Victorino, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/120/374>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. DOI: 10.1016/S0120-0534(14)70020-2
- Bisquerra, R., Chao, C., Patiño, H., García, E., y Valle, A. (2018). Tutoría y educación socioemocional 1. Recursos didácticos para el profesor (1a.). Santillana.

- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Socioemocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82.
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Brotfeld, C., y Berger, C. (2020). El rol de la empatía y apertura en la intimidad de las amistades adolescentes. *Revista de psicología (Santiago)*, 29(2), 26-39.
<https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2020.52231>
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*POWER: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y sociedad*, 5(2), 210-224.
<https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. DOI: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Informe COVID-19 CEPAL, UNESCO*. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Cibils, J., y Rodríguez, C. (2021). Cinco formas en que la pandemia impactó a los adolescentes. Unicef para cada infancia. Disponible en:
<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/cinco-formas-en-que-la-pandemia-impacto-los-adolescentes>
- Duarte, E., Espejel, M. V., Pinto, M. L. y Aguayo, J. C. (2019). Socio-emotional development in sixth grade elementary school children from two publics schools. *Journal of humanities and social sciences*, 5(4), 67-72.
DOI:10.36344/ccijhss.2019.v05i04.001
- Duckworth, A. L. y Yeager D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación Superior*, 16(16), 110- 125.
<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/154/609>
- Galiano, M.C., Prado, R. y Mustelier, R. (2020). Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de*

Pediatría 92, 1-19.

<https://revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/1342>

García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*. 19(6), 1-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>

Greco, C. (2017). Relaciones entre pares: aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista argentina de clínica psicológica*, 28(4), 575-586. DOI: 10.24205/03276716.2017.1037

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*: McGraw Hill.

Hernández, M., Trejo, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Poniéndose al día*. Archivos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. 88- 97 <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>

Higuita, L. y Cardona, J. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: Una revisión crítica de la literatura. *Revista CES psicología*, 8(1), 155-168. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3031/2312>

INE. (2019). *Reporte de resultados de la consulta infantil y juvenil 2018*. Instituto Nacional Electoral. <https://www.ine.mx/consulta-infantil-juvenil-2018/>

INE. (2021). *Consulta infantil y juvenil 2021*. Instituto Nacional Electoral. <https://ine.mx/consulta-infantil-y-juvenil-2021/>

INEE. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Secretaría de Educación Pública. <http://planea.sep.gob.mx/ms/estadisticas/resultadoscontextualizados/introMuestra.php>

Lacunza, A. B., Caballero, S. V. y Contini, E. N. (2013). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la BAS-3 para población adolescente de Tucumán (Argentina). *Diversitas: perspectivas en psicología*, 9(1), 29-44. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/223/363>

Lacunza, A. y Contini, E. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73-94. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>

- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M., Espada, J. P., Carballo, J. L., y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, 31(2), 187-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200005>
- Morales, M. y Chávez, J. (2021). Calidad de vida en la adolescencia: Impacto del apoyo percibido de iguales. *Integración académica en psicología*, 9(25), 48-60. <https://integracion-academica.org/attachments/article/329/06%20Apoyo%20percibido%20-%20MMorales%20JCh%C3%A1vez.pdf>
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N. y Caballo, V. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual*, 22 (3), 569-584. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/10.Murrieta_22-3oa-1.pdf
- Navarro, J., y Pastor, E. (2018). De los riesgos en la socialización global: adolescentes en conflicto con la ley con perfil de ajuste social. *Convergencia, revista de ciencias sociales*, 76, 119-145. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4442>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de investigación*, 42(93), 94-106. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/viewFile/7503/4288>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018-Resultados*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47 (1), 43-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422003>
- Ortiz, L. y Gaeta, M. (2019). Desarrollo socio-afectivo en la educación media superior: el papel del contexto académico. *Revista panamericana de pedagogía*, 27, 149- 167. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1680>
- Ramírez-Corone, A., Martínez Suárez, P., Cabrera Mejía, J., Buestán Andrade, P., Torracchi-Carrasco, E. y Carpio Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(2), 209–214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4068522>
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes; análisis a partir de la videograbación de la práctica docentes en Educación Media Superior en México*. CIDE-PIPE-

SEP. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>

- Readi, R. (2021). Estudio de caso: timidez en la adolescencia. *Avances en psicología*, 29(1). 101-116.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n1.2353>
- Rodríguez, C., Orejudo, S., Celma, L. y Cardoso, M. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de educación secundaria, mediante el programa SEA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16 (46), 681-701.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6857425>
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Shortand midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of adolescent health*, 51(5), 462-467. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 77-90. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3233/318>
- Sánchez, I. (2020). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2021/mds211j.pdf>
- Sánchez, O., Palma, S., Molina, D. y Sandoval, E. (2022). Impacto en la salud mental de los niños y adolescentes ante la pandemia por COVID-19. *Acta pediátrica de México*, 43(6), 366-375.
<https://doi.org/10.18233/APM43No6pp366-3752479>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar 2017 - 2018*. Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-2017-2018?state=published>
- Serrano, A. (2017) Inteligencia Emocional en Educación Primaria. *Trabajo fin de grado no publicado*. Universidad de Sevilla.
<https://idus.us.es/handle/11441/63532>
- Silva, F. y Martorell, M. (2018). *BAS-3 Bateria de socialización (autoevaluación)*: TEA ediciones.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47),

119-142.

https://revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_47/documentos/47_simkin.pdf

Tirado-Hurtado, B. (2021). La salud mental de los niños y adolescentes en tiempos de pandemia. *Revista hispanoamericana de ciencias de la salud*, 6(4), 161–165. <https://doi.org/10.56239/rhcs.2020.64.445>

Torrejón, P. (2018). *La pasividad o el retraimiento social en la educación secundaria*. [Disertación de especialidad profesional en psicopedagogía no publicada]. Universidad Nacional de Tumbes, Perú.
<https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/123456789/2171>

Torres, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en educación secundaria obligatoria* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Granada.

UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los jóvenes durante las crisis. Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19*. Nota temática No. 1.2. Biblioteca digital UNESDOC
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

Yubero, S. (2010). Socialización y aprendizaje social, en I. Fernández, S. Ubillos, E. Mercedes y D. Páez (coord.) *Psicología social, cultural y educación*. España. Pearson Educación, pp. 819-844.