



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESINA

***PROPUESTA DE TALLER DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA
ADOLESCENTES DE 12 A 15 AÑOS***

PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

HERNÁNDEZ DURAND RAMSÉS DANIEL

DIRECTORA:

MTRA. INGRID MARISSA CABRERA ZAMORA

REVISOR:

DR. CARLOS OMAR SÁNCHEZ XICOTENCATL

CIUDAD DE MÉXICO

2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Maestra Ingrid Marissa Cabrera Zamora, hice una buena elección al elegirla como mi directora de tesis, sin usted, sus virtudes, constancia en su trabajo, su calidez humana y su paciencia en este trabajo no lo hubiese logrado. Sus consejos siempre fueron útiles cuando las ideas no surgían de mi pensamiento o me encontraba en un bucle de las ideas para escribir. Usted formó parte importante en esta historia que hoy concluye, con sus aportes profesionales que la caracterizan. Muchas gracias por sus palabras de aliento cuando parecía desistir.

Doctor Omar Sánchez Xicotécatl agradezco su apoyo durante este proceso, a su confianza puesta en mí, a su apoyo emocional y sus consejos, a sus conocimientos brindados con claridad.

A mis síndicos Doctora Blanca Mancilla, Maestra Laura Hernández Trejo y Maestra Verónica Ruiz agradezco su experiencia, su determinación y constancia en este trabajo, sobre todo su ejemplo en el ámbito profesional. Sus aportes puntuales, su confianza, las palabras adecuadas en el momento exacto, su sencillez que la caracteriza se ven reflejados en este trabajo.

A mis Padres por estar apoyándome, soportar mis días malos, brindarme la educación que me dieron, por su cariño, dedicación, esfuerzo por los valores y principios que me brindaron, a convertirme en ese ser humano que soy.

A Alba, Saimy, Alejandra, Francisco, Déssirée por ser unos excelentes colegas y amigos durante la carrera y posterior a ella, por su calidez humana y su profesionalismo, el apoyo emocional incondicional que me han brindado. Por hacer más amena mi estancia en la facultad, las risas, la diversión y las charlas, trabajar juntos en algún proyecto ha sido lo más gratificante.

A Valeria, Amairani y Evelyn por su gran amistad desde el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, su apoyo emocional incondicional durante estos años. Haciendo más ameno este viaje llamado vida.

Índice

Introducción	4
Marco Teórico	6
1. Capítulo Adolescencia	6
1.1 Desarrollo biológico	8
1.2 Desarrollo cognitivo	14
1.3 Desarrollo socioemocional	20
1.4 Desarrollo de personalidad	24
1.5 Estrés adolescente	28
2. Emoción	31
2.1 Emociones básicas	34
2.2 Teorías de las emociones	42
2.3 Aspectos fisiológicos de la emoción	46
2.4 Aspectos cognitivos de la emoción	46
3. Regulación Emocional	48
3.1 Definición de regulación emocional	48
3.2 Regulación emocional en la adolescencia	51
3.3 Estrategias de regulación emocional	58
3.4 Programas de regulación emocional	61
4. Propuesta de taller de regulación emocional para adolescentes de 12 a 15 años	66
Referencias	99
Anexos	109

Introducción

El estudio de las emociones ha dado un giro importante en cuanto a la manera de ser entendido. Con las investigaciones en torno a la Regulación Emocional (RE) las emociones dejaron de ser vistas como la supresión o control de impulsos para comprenderse como la moderación de estados afectivos en función de metas, con la finalidad de obtener de ellas resultados adaptativos.

La adolescencia es un periodo crítico del desarrollo humano en el que se involucran aspectos biológicos, cognitivos, emocionales conductuales y sociales, tiene como objetivo que el adolescente elabore su identidad y plantee el sentido de su vida, su pertenencia, su responsabilidad social y sus metas, es decir llegue a la edad adulta. Durante la adolescencia aumenta considerablemente la importancia de los grupos de compañeros. El adolescente busca el apoyo de otras personas para enfrentar los cambios físicos, emocionales y sociales de esta etapa, puede llegar a recurrir a quien está viviendo las mismas experiencias. López- Sánchez (2016) indica que la adolescencia es una etapa de la vida con sentido propio, que culmina la infancia en cuanto a las capacidades de desarrollo físico, mental y emocional, prolongada en nuestra cultura durante más años, porque la mayoría no consiguen participar en las decisiones familiares, escolares y sociales, ni se pueden incorporar al mercado laboral, ni están en condiciones de tener autonomía económica.

Las redes de compañeros son esenciales para la adquisición de habilidades sociales, los adolescentes aprenden de sus amigos y compañeros de su edad las clases de conducta que serán recompensadas por la sociedad y los roles adecuados. La competencia social es un elemento fundamental de la capacidad de hacer nuevos amigos y de conservar los actuales. En parte, la competencia social se basa en la capacidad de hacer comparaciones sociales. Estas permiten que el adolescente se cree una identidad personal y evalúe los rasgos de otras personas. A partir de estas evaluaciones, el adolescente elige los amigos íntimos y grupos a los que va a pertenecer.

En la adolescencia se trata de adquirir competencias emocionales que permitan afrontar los retos profesionales con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y

bienestar. Muchos de los problemas a los que nos enfrentamos diariamente se encuentran afectados por fallos en la regulación de las emociones. Estas dificultades para regular las emociones tienen consecuencias tanto personales como sociales, hasta el punto de agobiar o alterar nuestras rutinas diarias (Mestre & Guil, 2012). La regulación emocional es importante debido a que, en la vida se experimentan emociones, continuamente se reciben estímulos que producen tensión emocional, se viven continuas contradicciones y conflictos. Atender esta necesidad implica la implementación de programas de regulación emocional (Tate, 2009).

El objetivo del presente estudio es desarrollar una propuesta de taller de regulación emocional para adolescentes esto con la finalidad de que los adolescentes aprendan y desarrollen estrategias y habilidades para las situaciones que se les pudieran presentar. Se observa que las intervenciones y programas diseñados para entender las numerosas demandas educativas y emocionales, en la población adolescente se plantean en su mayoría desde la educación emocional. Cabe señalar que, si bien la investigación en torno a la Regulación emocional ha incrementado, en la actualidad han ido aumentando las intervenciones con grupos adolescentes que parten de este tema.

Capítulo 1. La Adolescencia:

La OMS (2018) define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

El término “adolescencia” se deriva del verbo latino “adolescere”, que significa “crecer”, “madurar” y “pubertad” es el periodo en el que una persona alcanza la madurez sexual y adquiere la capacidad reproductiva (Ortuño, 2014).

La adolescencia es un concepto relativamente moderno, fue definida como una fase concreta del ciclo de la vida humana a partir de la segunda mitad del siglo pasado, estando ligado a los cambios políticos, económicos, culturales, al desarrollo industrial y educacional. La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un periodo de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda & Aliño, 2002).

La adolescencia es el paso del mundo de la infancia al de los adultos, tan rico en nuevas necesidades, en exploración de deseos, experiencias exageradas, con constantes dudas, incertidumbres, inherentes peligros ante esta oleada de novedades. Además, es periodo crítico del desarrollo humano donde se deja la quietud de la infancia, se dan una serie de cambios repentina y rápidamente en el que se involucran aspectos biológicos, fisiológicos, cognitivos, emocionales, conductuales y sociales, los cuales tiene como objetivo que el adolescente elabore su identidad y plantee el sentido de su vida, su pertenencia a un grupo o a la

sociedad, su responsabilidad social y sus proyectos, sueños y metas, es decir llegue a la edad adulta.

Los seres humanos recorreremos diferentes etapas a lo largo de la vida. Cada una de estas etapas se define por la capacidad del ser humano de adquirir determinados aprendizajes o de desarrollar determinadas aptitudes (Vallet, 2011). La adolescencia es la época de la vida entre el momento en que empieza la pubertad y el momento en que se aproxima el estatus de adulto, cuando los jóvenes se preparan para asumir las funciones y responsabilidades de la adultez en su cultura. Decir que la adolescencia es una construcción cultural significa que es variable la forma en que las culturas definen el estatus adulto y el contenido de las funciones y responsabilidades adultas que los adolescentes aprenden a cumplir (Jensen, 2008).

Feldman (2008) sugiere que la adolescencia es la etapa del desarrollo que se encuentra entre la niñez y la adultez, por lo general se considera que inicia a los 13 años y termina a los 19. Es una etapa de transición porque los adolescentes ya no se consideran niños, pero todavía no son adultos. Es una época de considerable crecimiento y de cambios físicos y psicológicos

López- Sánchez (2016) indica que la adolescencia es una etapa de la vida con sentido propio, que culmina la infancia en cuanto a las capacidades de desarrollo físico, mental y emocional, prolongada en nuestra cultura durante más años, porque la mayoría no consiguen participar en las decisiones familiares, escolares y sociales, ni se pueden incorporar al mercado laboral, ni están en condiciones de tener autonomía económica.

La nota más definitoria de la adolescencia sea su consideración como un proceso de transición entre la infancia y la vida adulta, entre la dependencia/tutela familiar y la incorporación a la sociedad con plenos derechos, proceso que en las sociedades agrarias tradicionales era superado a través de ritos iniciáticos que significaban el paso inmediato de la infancia al sistema productivo mientras que en las sociedades industriales se ha ido prolongando artificialmente hasta llegar a formar la “segunda década de la vida” - cuando no una tercera-, alargando los procesos educativos, y

retrasando el momento de adquisición de la autonomía personal (Alaéz, Madrid, Antona, 2003).

Urbano & Yuni (2016) comentan que en la adolescencia se rompe el equilibrio logrado durante la infancia. El cuerpo se transforma en un espacio en el que confluyen nuevas exigencias biológicas y sociales, convirtiéndose en el área en el que se depositan sensaciones y experiencias de indiscriminación, similares a las que presentan los niños en los primeros años de vida. La adolescencia se caracteriza por una serie de conflictos centrados en las siguientes problemáticas:

- a) La adquisición de un nuevo cuerpo maduro, que es percibido como distinto del cuerpo infantil. Este cuerpo desconocido no “coincide” con el cuerpo conocido.
- b) El aprendizaje de nuevos roles sociales que no “coinciden” con los roles familiares y sociales propios de la niñez.
- c) La asunción de nuevas identificaciones que no “coinciden” con las identificaciones infantiles.

1.1 Desarrollo biológico en la adolescencia

Gómez (2013) alude que la pubertad señalará la maduración de las glándulas, pues en esta etapa marcará el final de la infancia. A consecuencia de esta transformación reajustará la imagen de sí mismo y el autoconcepto, afrontarán estos cambios de su propio cuerpo que de pronto se les presenta como algo insólito por el rápido crecimiento. Jensen (2008) menciona que durante la pubertad ocurren transformaciones notables en el cuerpo de los jóvenes. Los cambios hormonales dan lugar a cambios en el funcionamiento físico y al desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias. Los procesos biológicos *implican cambios físicos y fisiológicos en el cuerpo de un individuo*. Los genes heredados de los padres, el desarrollo del cerebro, el aumento de peso y de estatura, las habilidades motoras y los cambios hormonales de la pubertad, todos ellos reflejan el papel que

desempeñan los procesos biológicos en esta etapa. (Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, 2012).

Braconnier (2001) menciona que los cambios hormonales están en el origen de la modificación en el ritmo del crecimiento, del desarrollo de los caracteres sexuales “secundarios” y del aparato genital: como objetivo transformar el cuerpo del niño en un cuerpo adulto capaz de procrear. Mosso, Penjerek & Feltrez (2015) sugieren que durante la adolescencia una serie de cambios orgánicos internos y externos configuran la imagen corporal de quienes serán en el futuro hombres o mujeres adultos. Los cambios físicos que ocurren al iniciarse la adolescencia están controlados por hormonas, sustancias bioquímicas segregadas en cantidades pequeñas por órganos internos llamados glándulas endócrinas; la producción de las hormonas aumenta a los 10 años para las mujeres y a los 12 o 13 para los hombres. También se presenta un periodo de crecimiento rápido en tamaño, fuerza y proporciones corporales; a este periodo se le conoce como estirón del crecimiento que está acompañado de mucho apetito, ya que el cuerpo busca los nutrientes necesarios para su buen crecimiento. Son las responsables de la aparición del primer pelo del bigote en los chicos y del ensanchamiento de las caderas en las chicas. Seguidamente revisaremos la naturaleza de los cambios hormonales (Craig, 2006).

Los cambios hormonales de la pubertad empiezan en el hipotálamo (como se muestra en la Tabla 1) y se inician cuando se alcanza cierta concentración umbral de leptina. La cadena de acontecimientos del sistema endocrino va del hipotálamo a la hipófisis, las gónadas, las glándulas suprarrenales y de nuevo el hipotálamo, en un ciclo de retroalimentación que detecta las concentraciones de las hormonas sexuales (andrógenos y estrógenos). El punto de regulación de las hormonas sexuales se eleva en la pubertad (Jensen, 2008).

Tabla 1. *Acción de las principales hormonas durante la pubertad.*

ACCIÓN		
HORMONA	Sexo femenino	Sexo Masculino
FSH	Estimula el desarrollo de los folículos primarios y la activación de enzimas en las células granulosas del ovario aumentando la producción de estrógenos.	Estimula la espermatogénesis.
LH	Estimula las células de la teca ovárica para que produzcan andrógenos y del cuerpo lúteo para que sinteticen progesterona; aumenta en la mitad del ciclo menstrual, induciendo la ovulación.	Estimula las células testiculares de Leydig para que produzcan testosterona.
ESTRADIOL	Las concentraciones bajas aumentan el crecimiento, los niveles altos aumentan la velocidad de fusión epifisaria Estimula el desarrollo mamario, de los labios, la vagina y el útero; estimula el desarrollo del endometrio proliferativo en el útero; incrementa la grasa corporal	Aumenta la velocidad de la fusión epifisaria; estimula la secreción de las glándulas sebáceas; aumenta la libido, la masa muscular y el volumen muscular.
PROGESTERONA	Convierte el endometrio proliferativo uterino en endometrio secretor; estimula el desarrollo del lóbulo alveolar de las mamas	
TESTOSTERONA	Acelera el crecimiento lineal; estimula el crecimiento del vello púbico y axilar	Acelera el crecimiento lineal; incrementa la velocidad de la fusión epifisaria Estimula el crecimiento del pene, el escroto, la próstata y las vesículas seminales Estimula el crecimiento del vello púbico axilar y facial Estimula el tamaño laríngeo, con cambio en la profundidad de la voz. Estimula la secreción sebácea Aumenta la libido, la masa muscular y la cantidad de hemafies
Andrógenos SUPRARRENALES	Estimula el crecimiento lineal y el vello púbico	Estimula el crecimiento lineal y el vello púbico

Fuente: (Hidalgo & González-Fierro, 2014)

Otros cambios son el aumento del tamaño y de la actividad de las glándulas sebáceas de la piel, lo que puede ocasionar brotes de acné; aparece un nuevo tipo de glándula sudorípara que genera un olor corporal más fuerte; se manifiesta el incremento de la grasa corporal que por lo general se almacena en los senos para ambos sexos, este almacén es temporal en el hombre y permanente para la mujer. Los niños suelen perder la mayor parte de la grasa adicional, en cambio, las niñas la conservan. En sólo unos meses, los adolescentes crecen varios centímetros y requieren un guardarropa totalmente nuevo conforme se transforman, al menos en apariencia física, de niños a adultos jóvenes. Ambos sexos presentan variabilidad

en el periodo en el que surgen los cambios hormonales asociados con el comienzo de la adolescencia; los varones empiezan a producir una mayor cantidad de andrógenos, la más importante es la testosterona; y las mujeres un mayor número de estrógenos y de progesterona. Cada hormona influye en distintos receptores, de esta manera la secreción de testosterona produce el crecimiento del pene, ensanchamiento de los hombros y aparición de vello en la zona genital y en la cara; por acción del estrógeno, en las mujeres, el útero y los senos crecen y las caderas se amplían (Craig 2006, p. 349)

Se observa otro periodo antes de la adolescencia en sí, este se llama pubertad, es donde se obtiene la madurez sexual y la capacidad de procrear. En las mujeres se da con la aparición de su primer periodo menstrual, llamado menarquia. En los hombres se caracteriza por la primera emisión de semen que contiene espermatozoides viables. En sólo unos meses, los adolescentes crecen varios centímetros y requieren un guardarropa totalmente nuevo conforme se transforman, al menos en apariencia física, de niños a adultos jóvenes. Un aspecto de esta transformación es el brote de crecimiento adolescente, un periodo de muy rápido crecimiento en estatura y peso. En promedio, los niños crecen 10.4 cm al año, y las niñas, 9 cm por año. Algunos adolescentes crecen hasta 13 cm en un solo año (Tanner, 1972; Caino et al., 2004).

“Es importante advertir que el /la adolescente se encuentra ante una nueva y repentina imagen de sí mismo y tiene que asimilar esos cambios, integrarlos en su persona, lo cual no siempre resulta fácil; sobre todo, teniendo en cuenta que a menudo se trata de rasgos transitorios muy acentuados (estirones en el crecimiento, cambios de voz, acné juvenil, etc.). Sin embargo, por otro lado, son rasgos poco definidos todavía, sin firmeza, sin acabar de estructurarse lo suficiente para albergar toda una personalidad. El adolescente debe, por tanto, acomodarse a esta nueva imagen corporal que no sólo puede resultarle extraña a sí mismo, sino también a todas las personas de alrededor, de manera que esto también suele aumentar la dificultad y ocasiona, por norma general, ciertas modificaciones psicológicas y de la personalidad” (Bernal, Rivas & Urpi, 2012, Pág. 244).

Los brotes de crecimiento adolescente de niños y niñas comienzan en diferentes momentos. Las niñas comienzan su brote alrededor de los 10 años, mientras que los niños aproximadamente a los 12. Durante el periodo de dos años que comienza a los 11, las niñas tienden a ser más altas que los varones de la misma edad. Pero hacia los 13 años, los niños, en promedio, son más altos que las niñas, un estado que persiste por el resto de la vida (Feldman, 2008).

Para el varón la primera indicación de la pubertad es el crecimiento rápido de los testículos y del escroto. El pene pasa por un crecimiento acelerado un año después. Mientras tanto el vello púbico comienza a aparecer y termina su crecimiento hasta que se hayan desarrollado los genitales por completo. Durante este periodo hay un crecimiento en el tamaño del corazón y los pulmones. La primera emisión de semen puede ocurrir a los 11 años o hasta los 16, estas eyaculaciones pocas veces contienen espermatozoides fértiles. El cambio de voz se da durante el periodo de la pubertad y puede ocurrir de manera gradual. (Craig, 2006 p. 351)

Es fundamental siempre considerar que la biología tiene un valor relativo en cuanto a predisposición, pero que debe tenerse en cuenta siempre la interrelación con los niveles psicosociales.

Los cambios en la adolescencia son de una graduación acelerada, a causa de ello pueden presentarse dificultades que surgen en las relaciones del adolescente con el adulto ya que éste sigue viéndolo como niño y lo trata como tal, en cambio en el adolescente se manifiestan emociones a causa de sus cambios hormonales y físicos que lo hacen sentir que posee la capacidad de un adulto y si sus intereses son ignorados y menospreciados, fácilmente se sentirá agredido y dará una respuesta agresiva, generándose así el conflicto. Al inicio de esta etapa se presenta el cambio hormonal, unas glándulas se desarrollan mientras que otras se atrofian. El equilibrio y la madurez del adolescente, dependerá de que estos cambios se realicen normalmente (Ardila, 2007).

Sin perder de vista el objetivo claro de adquirir una total autonomía en esta etapa en lo que se refiere a las cuestiones de higiene personal, el papel de los padres

todavía consiste en recordarlas de vez en cuando o llamar la atención puntualmente (la ducha después de hacer ejercicio, el cepillado de dientes, el arreglo personal, etc.); puesto que muchos jóvenes todavía no perciben con facilidad los cambios hormonales que sufre su organismo pubescente y que requieren una intensificación de la higiene personal. Sin embargo, a medida que el hijo o la hija va ganando autonomía conviene que los padres se retiren paulatinamente de esa función (Bernal, Rivas & Urpi, 2012).

Con la irrupción de la maduración sexual, el adolescente puede sentirse falto de coherencia interna y, por lo tanto, verse perturbado el sentido de la propia identidad. Es frecuente el sentimiento de extrañeza y de no reconocimiento del propio cuerpo que invade al adolescente, como si de una esquizofrenia se tratara. Tiene la sensación de estar deformado físicamente, carencia que no tiene por qué corresponderse con la realidad, ya que se trata de falsas percepciones de la imagen de sí mismo (Aguirre, 1994).

1.2 Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo se explica por las transformaciones que experimentan los procesos de equilibrio en la interacción del individuo y el medio, ya sea por cambios producidos en el sujeto, en el entorno, o por las interacciones entre ambos. De ahí que, el desarrollo intelectual y cognitivo no puede entenderse como una cualidad aislada, formal, de los sujetos, sino que está interrelacionada y es interdependiente de las características del entorno sociocultural, de la personalidad, la emocionalidad y las capacidades intelectuales de cada persona (Urbano & Yuni, 2014).

Para los adolescentes uno de los principales cambios es la habilidad para pensar más allá de la situación concreta actual e imaginar lo que puede o podría ser. Los adolescentes son capaces de tener en su mente una diversidad de posibilidades abstractas, y de ver los conflictos en términos relativos y no sólo en absolutos (Feldman, 2008).

Los adolescentes no solo lucen diferentes en comparación con los niños pequeños, sino que también piensan y hablan de manera distinta. Los adolescentes entran en

lo que Piaget denominó las operaciones formales (Tabla 2). Esta etapa inicia hacia los 11 o 12 años y se caracteriza por un sistema estable de estructuras cognitivas abstractas por los 14 o 15 años (Grinder, 1986).

Esta evolución les proporciona una forma nueva y más flexible para manipular la información. Ya no están restringidos al aquí y al ahora, sino que logran entender el tiempo histórico (Papalia, 2010). Durante la adolescencia, los pensamientos de los individuos suponen con frecuencia viajes fantásticos que se adentran en las posibilidades del futuro (Santrock, 2003).

La capacidad cognitiva va siendo capaz de utilizar el pensamiento abstracto, aunque este vuelve a ser completamente concreto durante períodos variables y sobre todo con el estrés. Esta nueva capacidad les permite disfrutar con sus habilidades cognitivas empezándose a interesar por temas idealistas y gozando de la discusión de ideas por el mero placer de la discusión. Son capaces de percibir las implicaciones futuras de sus actos y decisiones, aunque su aplicación sea variable (Casas Rivero & Ceñal González Fierro, 2005).

En el proceso de exploración de estas nuevas capacidades el adolescente pierde realmente, algunas veces, el contacto con la realidad y siente que puede realizarlo todo sólo con pensarlo, en la esfera emocional el adolescente llega a ser capaz de orientar las emociones hacia ideales abstractos y no necesariamente hacia las personas (Ardila, 2007).

“Con la aparición de las operaciones formales, el joven pasa a tener a su disposición varias capacidades importantes. Quizá la más relevante sea la capacidad para construir proposiciones “contrarias a los hechos”. Este cambio se ha descrito como un desplazamiento de énfasis en el pensamiento adolescente de lo “real” a lo “posible”, y facilita un enfoque hipotético-deductivo para la resolución de problemas y para la comprensión de la lógica proposicional. También permite al individuo pensar en los constructos mentales como objetos que se pueden manipular, y aceptar las nociones de probabilidad y creencia” (Coleman y Hendry, 2003, pág. 45).

Tabla 2. Estadios del desarrollo cognitivo de Piaget

Estadios	De desarrollo	Cognoscitivo de Piaget
Edad	Estadio	Características
0-2	Sensoriomotor	Aprende a coordinar las actividades de los sentidos con las actividades motrices.
2-7	Preoperacional	Es capaz de usar la representación simbólica, como el lenguaje, pero tiene una habilidad limitada para realizar ciertas operaciones mentales.
7-11	Operaciones concretas	Es capaz de realizar más operaciones mentales, pero sólo en la experiencia concreta e inmediata; le resulta difícil pensar de manera hipotética.
11/15- 20	Operaciones Formales	Es capaz de pensar de manera lógica y abstracta, de formular hipótesis y de probarlas de manera sistemática; su pensamiento es más complejo y puede pensar acerca del pensamiento (metacognición).

Fuente: Jensen (2008)

Desde el punto de vista mental, sus capacidades hipotético-deductivas y de pensamiento abstracto, le permiten analizar la realidad familiar, escolar y social; y también diferenciar claramente entre como son y cómo podrían ser estas instituciones, adquiriendo una capacidad crítica que, con frecuencia, lleva a confrontaciones familiares, escolares y sociales. Es una época de desilusión o de idealismos, según los casos, siempre sustentada por un sentido de la justicia propio de la capacidad humana para hacer una crítica fundada del funcionamiento de la familia, escuela y sociedad; muy lejos de la aceptación acrítica de los años prepuberales (López- Sánchez, 2016).

La adolescencia trae consigo mayor independencia. Los adolescentes tienden a hacerse valer más y más. Esta independencia, en parte, es el resultado de cambios en el cerebro que preparan el camino para los significativos avances que ocurren en las habilidades cognoscitivas durante la adolescencia, como veremos en la siguiente parte del capítulo. Conforme el número de neuronas (las células del sistema nervioso) continúa en aumento, y sus interconexiones se vuelven más ricas e intrincadas, el pensamiento del adolescente también se vuelve más complejo (Thompson y Nelson, 2001; Toga y Thompson, 2003).

En la adolescencia el sujeto tiene que enfrentar en forma progresiva diferentes problemas referidos a la imagen corporal; a la búsqueda de la identidad; y conflictos

ligados a la asunción de roles sociales y la adopción de un sistema de valores. El adolescente se ve enfrentado a abandonar su cuerpo infantil, su rol de niño y su dependencia de los padres de la infancia, por lo cual el panorama de la realidad externa se le presenta hostil y frustrante. Ante la impotencia que esto le ocasiona recurre al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismo y que no puede evitar. Así, el uso de la intelectualización y de la fantasía como mecanismos defensivos para disminuir la angustia que le produce el ingresar a una incipiente vida adulta, serían las características principales que asume la dinámica del pensamiento adolescente. Esta dinámica es posible por los cambios estructurales que se presentan en el sistema cognitivo, particularmente por el desarrollo de las operaciones formales del pensamiento (Urbano & Yuni, 2014).

Para Urbano & Yuni (2014) ocurren cambios durante la adolescencia en el pensamiento lógico; cambios que modifican el modo de elaborar explicaciones causales sobre la realidad. Los adolescentes con operaciones formales son capaces, por medio del razonamiento inductivo, de sistematizar sus ideas y manejar críticamente su propio pensamiento para construir teorías acerca de él. También mediante el razonamiento deductivo los jóvenes pueden examinar sus teorías, utilizando para ello las herramientas del análisis lógico y de la observación y experimentación metódica.

Pensamiento operacional formal: Etapa final, según Piaget. Esta nueva modalidad de procesamiento intelectual es abstracta, especulativa e independiente del ambiente y de las circunstancias inmediatas. Comprende considerar las posibilidades y comparar la realidad con cosas que pudieran ser o no, este tipo de pensamiento exige la capacidad de formular, probar y evaluar hipótesis, tomando en cuenta lo conocido, lo verificable, las cosas contrarias a los hechos y lo abstracto; muestran una capacidad para planear y prever (Craig, 2006, p. 366).

Los teóricos del procesamiento de la información ponen en relieve el mejoramiento de la metacognición en el adolescente, Craig (2009) la define como complejos procesos intelectuales que permiten al niño supervisar sus pensamientos, memoria, conocimiento, metas y acciones es decir “reflexionar sobre el pensamiento”.

Aprende a examinar y modificar de manera consciente los procesos del pensamiento porque ha perfeccionado la capacidad para reflexionar sobre el pensamiento, formular estrategias y planear.

Se dice entonces que el desarrollo cognoscitivo abarca lo siguiente:

- 1.-El empleo más eficaz de componentes individuales de procesamiento de información como la memoria, la retención y la transferencia de información.
- 2.- Estrategias más complejas que se aplican a diversos tipos de solución de problemas.
- 3.- Medios más eficaces para adquirir información y almacenarla en formas simbólicas.
- 4.-Funciones ejecutivas de orden superior: planeación, toma de decisiones y flexibilidad al escoger estrategias de una base más extensa de guiones.

Al usar los principios formales de la lógica para examinar los problemas que encuentran, los adolescentes son capaces de considerar estos últimos en términos abstractos y ya no sólo en términos concretos; son capaces de probar su comprensión al realizar sistemáticamente experimentos rudimentarios sobre problemas y situaciones y observar qué efectos tienen sus “intervenciones”. Los adolescentes en la etapa de las operaciones formales usan el razonamiento *hipotético-deductivo*, en el que comienzan con una teoría general acerca de qué produce un resultado particular y luego deducen explicaciones para situaciones específicas en las que ven ese resultado. Al igual que los científicos que formulan hipótesis, luego las someten a prueba. Lo que distingue este tipo de pensamiento de los estadios cognoscitivos anteriores es la habilidad de comenzar con posibilidades abstractas y moverse hacia lo concreto; en etapas previas, los niños se vinculan a lo concreto aquí y ahora (Feldman, 2008).

El adolescente puede *comenzar* a pensar ya no sólo sobre los objetos sensibles de los que ha tenido experiencia, sino también sobre objetos posibles, sobre

constructos abstractos, sobre proposiciones elaboradas mentalmente, etc.; sus razonamientos pueden partir de la pura posibilidad (Aguirre, 1994).

Hacia la mitad y final de la adolescencia aumenta el interés por los problemas sociales, políticos y morales; el adolescente comienza a aprender conceptos holísticos sobre la sociedad y sus instituciones, además de principios éticos. Crean sus propias creencias respecto del sistema político, su conocimiento del mundo se vuelve más complejo con el tiempo, conforme va adquiriendo experiencia y conceptualiza teorías y escenarios más complejos. Con la aparición de las operaciones formales, el joven pasa a tener a su disposición varias capacidades importantes. Quizá la más relevante sea la capacidad para construir proposiciones “contrarias a los hechos”. Este cambio se ha descrito como un desplazamiento de énfasis en el pensamiento adolescente de lo “real” a lo “posible”, y facilita un enfoque hipotético-deductivo para la resolución de problemas y para la comprensión de la lógica proposicional. También permite al individuo pensar en los constructos mentales como objetos que se pueden manipular, y aceptar las nociones de probabilidad y creencia (Coleman & Hendry, 2003). Se observan fluctuaciones y extremos en su comportamiento cuando comienza a analizar sus actos y su personalidad, reestructura su conducta, sus ideas y sus actitudes para forjarse una autoimagen nueva y más individualizada o una mayor conformidad con las normas del grupo.

En esta etapa el adolescente dirige hacia su interior los nuevos poderes del pensamiento para examinar mejor su yo y también hacia el mundo exterior que se vuelve complicado para ellos (Craig, 2006, p. 369). Conforme avanza a la adultez, el adolescente se ve obligado a enfrentar algunos aspectos de la moral; debe evaluar las conductas y actitudes de sus compañeros y tomar decisiones; el adolescente comienza a examinar las cuestiones más generales que definirán su vida como adulto (Craig, 2006, p.370) El pensamiento de adolescente cambia dentro del contexto de su sentido moral.

1.3 Desarrollo socio emocional

Las emociones son un elemento tan esencial que unen a unos con otros y hacen disfrutar. A su vez también son algo tan particular en tanto a su gestión y vivencia, que separan e individualizan, y en ocasiones empujan al conflicto con los demás. Al hablar del desarrollo afectivo de los adolescentes, debemos partir de que sus emociones y sentimientos dependen de la satisfacción de sus necesidades, mismas que cambian continuamente por la variedad de situaciones y experiencias que éste vive (Ardila, 2007).

Toda vivencia o afectividad se entiende compuesta de tres elementos: lo corporal, es decir, el campo de la reacción orgánica y fisiológica; lo actitudinal, que se refiere a la manera de ser y percibir el entorno; y lo comportamental, o sea, la acción y la reacción. Todo esto indica que la afectividad, en su sentido dinámico, es de tal condición que no permite distanciamiento entre sujeto y datos exteriores, entre objeto y concepto, sino que considera a la persona completamente implicada en cada situación, en un mundo de relaciones significantes, de valores, no de objetos (García, 1994, en Aguirre 1994).

Gómez (2013) menciona que, en el desarrollo afectivo, la edad cronológica es en suma un dato poco fiable, al que tanto padres como docentes, deben mostrar una flexibilidad de criterios porque no se puede recurrir a reglas muy estrictas, sino solamente meras orientaciones. Crecer implica enfrentarse con las demandas del mundo social, entre otras cosas. El adolescente tiene que insertarse en la sociedad adulta y hacerse un lugar en ella. Pero el hecho de que cuente con algunas de las posibilidades de los adultos (dado su crecimiento intelectual y físico) no le garantiza un puesto igualitario en la sociedad de los mayores. También el lugar que ocupe dependerá de las posibilidades de inserción que le ofrezca este mundo social (López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 2014).

Para Pereira (2011) la adolescencia es una etapa que refleja en su transición los valores y discursos dominantes en una sociedad. En ese terreno de transición colisionan o vienen a conjugarse las nuevas necesidades sociales con los valores y

creencias derivadas de modelos a menudo adaptativos y funcionales en otras circunstancias del pasado, que en poco se parecen a las nuestras.

Es esperado que en la adolescencia se presente, con variada intensidad, una gama de problemas psicológicos y sociales, que para quien los tiene son difíciles de entender y sobre todo de manejar por la falta de madurez, experiencia, apoyo y en particular, una base sólida sobre el tema. El adolescente es un ser que reclama con energía su autonomía e individualidad, aunque es profundamente dependiente de su familia, principalmente de sus padres, que a menudo aparecen como uno de los factores determinantes de lo que se ha definido como “la crisis del adolescente” (UNODC, 2013).

En tanto unidad primaria de organización y funcionamiento social, constituye el espacio de referencia y convivencia cotidiana más inmediato de la mayor parte de las personas de todas las edades. La familia juega un papel decisivo en el desarrollo y la personalidad de sus miembros, especialmente de los más jóvenes. Constituye un espacio privilegiado para la expresión de afectos y emociones, aunque a veces también de tensiones y conflictos, así como para la socialización de las personas y la diseminación de conocimientos y valores básicos para la convivencia en sociedad. En familia se construyen actitudes, motivaciones y expectativas en diversos terrenos de la vida (CONAPO, 1999).

Aguirre (1994) refiere que a los jóvenes pueden asociarse con grupos de interés cuyos participantes cubren todos los estadios de edad, y tomar parte, por ejemplo, en grupos religiosos o políticos, o incluso en redes, vía Internet. Sin embargo, los grupos de iguales son importantes en la adolescencia para que los jóvenes adquieran y aprendan las destrezas interpersonales que son valiosas para vivir en sociedades complejas en constante cambio. Estas destrezas son importantes también para que puedan “pilotar socialmente” las relaciones que desarrollan en el proceso de crecimiento, desde la infancia hasta la edad adulta.

Durante esta etapa, el adolescente empieza a hacer uso de su autonomía, comienza a elegir a sus amigos y a personalizar sus afectos. Los sentimientos de seguridad y

adecuación por lo general provienen del resultado de las interacciones con su grupo social, con el cual crea una relación estrecha (Barcelata, 2015). Los amigos representan los grupos pequeños muy unidos que dan apoyo, compañía y reafirman la identidad del yo. Mosso, Penjerek & Feltrez (2015) mencionan que los jóvenes encuentran en su grupo de pares la posibilidad de hallar un lugar de pertenencia donde compartir sus gustos por la música, el deporte, la moda y cualquier tipo de expresión cultural que hoy, en pleno siglo XXI, se difunde y reproduce a través del chat, los juegos en red, y todo tipo de redes sociales.

Sin embargo, la amistad tiene especial valor e importancia durante la adolescencia y la adultez emergente, que son épocas de la vida en que el centro emocional de los jóvenes pasa de la familia inmediata a personas de fuera (Youniss y Smollar, 1985). Esto no significa que los padres dejan de ser importantes, la influencia de los padres sigue siendo destacada a lo largo de la adolescencia y la mayoría de los adultos emergentes mantienen también un fuerte apego a los padres. No obstante, la influencia de los padres disminuye de manera gradual pero inevitable en la medida que los jóvenes se hacen más independientes y pasan cada vez menos tiempo en casa.

Las experiencias pasadas y sus nuevos sentimientos se conjugan desarrollándose en él vivencias emocionales que, por lo general, son relativamente cortas y tempestuosas como el miedo, la ira, la amistad y el amor, que se relacionan con circunstancias altamente significativas para él (Ardila, 2007).

Ardila (2007) comenta que las emociones anteriormente mencionadas, tienen su pro y contra en la vida diaria del adolescente y en general del individuo, ya que contribuyen de una u otra forma a lograr cierto grado de madurez afectiva como parte de la persona y que, al tratar de ejercer presión en la expresión de sus emociones, lo que se puede inhibir es la expresión externa ocasionando repercusiones psíquicas que pueden ser causas de disturbios de la personalidad en formación y afirmación. Otros motivos de disturbios emocionales en el adolescente son:

- El descubrimiento o sospecha de que aquellas personas en quien confía le han engañado.
- El trato injusto de aquellos de quien espera afecto, comprensión y proceder recto.
- La venganza por sufrir deformaciones físicas, por la reputación de la familia, etc.
- La idea de que se carece de atractivos (en particular la adolescente).
- La restricción irrazonable de los padres, impidiendo la responsabilidad para la autodirección.
- Los impulsos sexuales (por falta de educación de los padres desde la infancia).
- Los cambios en sus creencias religiosas al enfrentarse entre el conocimiento científico y sus convicciones religiosas

La fuerte inestabilidad característica del adolescente es producto de los cambios corporales y de los sentimientos y los vínculos nuevos que establece con su entorno. Estos, durante la infancia, estaban constituidos básicamente por la relación de dependencia de los adultos, los juegos infantiles, la indumentaria, los juguetes y los intereses del niño con los amigos. Ahora comienza un tiempo nuevo, de mayor búsqueda de actividades y gratificaciones fuera del hogar: amigos, relaciones sociales, novia/o, que también serán incorporados a él (Mosso & colab., 2015)

Para que el sistema familia logre manejar adecuadamente esta etapa y pase a la siguiente, es necesario tomar en cuenta varios factores; nuevamente es de mucha importancia que el adolescente logre madurez en su desarrollo y que sus padres igualmente lo logren para que se pueda llegar al momento del desprendimiento y los jóvenes puedan separarse y formar nuevas parejas (Estrada Inda, 2012).

Quintana (2012) menciona que el comportamiento en la pubertad y la adolescencia se ve influenciada por factores socioeconómicos, educativos y culturales. Las y los adolescentes pasan por un periodo de aceptación de su nueva condición tanto biológica como física, iniciando entonces una preocupación creciente por su apariencia, mostrando el deseo de un cuerpo más atractivo, más adulto, que cuente

con más herramientas que faciliten las relaciones con sus pares. Se pueden ubicar diferencias estructuradas sobre el comportamiento y las actitudes de las y los jóvenes en este periodo, estas se verán más adelante. No obstante, es necesario recordar que al final de la adolescencia, los hombres y las mujeres habrán aceptado su cuerpo y por lo tanto, contarán con una imagen corporal que puede ser satisfactoria o no definiendo su autoestima.

1.4 Desarrollo de la personalidad

El adolescente debe resolver dos grandes desafíos; el primero es lograr la autonomía y la independencia respecto a sus padres y el segundo es formar una identidad, esto es, crear un yo integral que combine en forma armoniosa varios elementos de la personalidad.

El desarrollo de cualquier persona no se produce en el vacío, sino en el seno de contextos concretos de desarrollo. Las relaciones entre una persona y sus contextos de desarrollo son bidireccionales, es decir, el contexto influye sobre la persona, pero también las peculiares características de cada persona hacen que las relaciones establecidas con el contexto sean particulares (Muñoz, López, Jiménez, Ríos, Morgado, Román, Ridao, Rojas-Marcos & Vallejo, 2014).

Vallet (2006) refiere que la adolescencia es una etapa de crisis, de cambios muy bruscos, de búsqueda de la propia identidad. Pero nosotros podemos contribuir a acentuar el aspecto rebelde, inconformista y retador, o contribuir a que el adolescente encuentre su identidad, a que se reconozca como un ser capaz de sacar adelante su propio proyecto de vida, el suyo, no el que otros quieren que acepte como suyo.

“Los adolescentes cambian su concepto personal, es decir, sus respuestas a la pregunta: “¿Qué persona soy?” Significa que cambia la autoestima de los adolescentes, es decir, su capacidad para evaluar su valía fundamental como persona. Significa que cambia la comprensión emocional los adolescentes a medida que cobran mayor conciencia de sus emociones y que su mejor comprensión de sí mismos y de los demás influye en su vida emocional cotidiana. También significa

que los adolescentes cambian de identidad, es decir, su percepción de sus capacidades y características y en la forma en que éstas concuerdan con las oportunidades que les ofrece su sociedad. Todos esos cambios continúan en la adultez emergente, pero en muchos aspectos, los temas de la identidad son de especial importancia en este último periodo, incluso más que en la adolescencia” (Jensen, 2008, p. 164).

El adolescente es alguien que se encuentra en una etapa de transición hacia la vida adulta en la que tiene que desarrollar su personalidad individual y alcanzar la madurez personal con la ayuda de otros (Urpi, 2012).

La adolescencia es una etapa plena de vitalidad, de entusiasmo, de deseos de reconocerse como seres autónomos, independientes de la familia a la que se pertenece, de deseos de conocer todas las oportunidades que el mundo ofrece. El niño de la etapa anterior descubre un mundo lleno de nuevas oportunidades: la oportunidad de descubrir la amistad, de enamorarse, de disfrutar del tiempo libre con los amigos elegidos y de acuerdo con sus gustos personales, de crear un espacio íntimo dentro de casa para vivir su soledad, de decidir lo que desea estudiar (Vallet, 2006). Por una parte, es importante poder desempeñar los roles correctos en diversos entornos sociales, y seguir las reglas prescritas. Por otra, es igualmente importante poder mantener elementos de individualidad o el yo.

La adolescencia es una época en la que el individuo lucha para determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones en un todo coherente que constituya la esencia de su persona, claramente distinta de los padres y otras influencias formativas. El adolescente puede alcanzar la libertad relativa para escapar del comportamiento que está gobernado por reglas por medio de variaciones de estilo del rol y la estructura de roles, y a través de la selección de contextos sociales y ambientales alternativos en los que desarrollarse fuera del hogar (Coleman & Hendry, 2003, p. 60)

Uno de los elementos transversales que cruza a todos/as los/as adolescentes y jóvenes actuales es el hecho de que enfrentan un mundo en constante cambio,

novedoso tanto para ellos/as como para sus padres y madres, sus profesores/as y las instituciones con las que se vinculan. Si bien muchos/as han tenido más oportunidades que cualquier otra generación anterior, al mismo tiempo han debido formar sus identidades, sus proyectos y relaciones en un contexto más incierto y cambiante (PNUD, 2009).

El clima familiar tiene una influencia trascendental en todas las esferas del desarrollo personal, social e intelectual, en la salud, como en el bienestar general de niños y adolescentes. Por ello se considera un factor muy importante en el desarrollo afectivo, del autoconcepto y en el desarrollo de la personalidad del niño, ya que brinda a sus miembros una sensación de pertenencia y aceptación contribuyendo a desarrollar la identidad personal y autonomía de las personas que lo conforman (Capo, 2010).

Según Erickson (1968), la formación de la identidad suele ser un proceso prolongado y complejo de autodefinición. Este proceso ofrece continuidad entre el pasado y el presente y el futuro del individuo; crea una estructura que le permite organizar e integrar las conductas en diversas áreas de la vida; y concilia sus inclinaciones y talentos con los anteriores provenientes de los padres, compañeros o la sociedad. La formación de la identidad ayuda además al adolescente a conocer su posición con respecto a los otros, y con ello sienta las bases de las comparaciones sociales. Por último, el sentido de identidad contribuye a darle dirección, propósito y significado a la vida.

Si bien la adolescencia puede provocar o incluso definirse a veces como una crisis a nivel familiar, el adolescente a través relativamente al margen de ello una auténtica crisis individual, debido a los diversos cambios (fisiológicos, cognitivos, afectivos) que tiene que ir asimilando a lo largo de un período de tiempo determinado. Estos cambios pueden lógicamente tener una mayor o menor repercusión en todo el sistema, provocando o no una crisis que incluso supere en envergadura a la que atraviesa el propio adolescente a nivel individual (Urpi, 2012).

Durante el proceso de formación de identidad los adolescentes se ven forzados a cuestionar sus valores y conductas con los de la familia. A medida que los sujetos se emancipan de su familia, necesitan más a los amigos para adquirir apoyo emocional y probar sus nuevos valores, son sobre todo los amigos íntimos quienes favorecen la formación de la identidad. Para aceptar su identidad, el adolescente necesita sentir que las personas lo aceptan y le tienen agrado. El adolescente normal presenta crisis de identidad, pero no difusión de identidad. Las crisis obedecen a que el sentimiento interno de identidad, de pronto y con los cambios físicos del adolescente, no corresponde a la confirmación del medio ambiente, que ya lo empieza a tratar como joven adulto (Vallet,2006).

Los amigos proporcionan un puente entre los apegos cercanos que tienen los jóvenes con los miembros de su familia y lo que con el tiempo tendrán con una pareja romántica. Los amigos también pueden ser un refugio emocional para los adolescentes que tienen relaciones difíciles con sus padres (Berndt, 1996).

Bisquerra (2010) refiere que los adolescentes se están formando como personas y una de las herramientas que utilizan son los amigos. La amistad sirve al adolescente para:

- a) Ayudarle a descubrir la propia identidad. Se usa a los amigos como un espejo privilegiado que permite al adolescente probar conductas y valores y descubrir cuáles son aceptadas, favoreciendo la autoestima y la construcción de la identidad.
- b) Dar seguridad y estabilidad emocional. El adolescente vive una época de cambios y confusiones en los valores, las emociones y las conductas, por lo tanto, es reconfortante y da seguridad saber que a otros les ocurre lo mismo.
- c) Habilidades sociales. Entre los amigos el adolescente aprende a compartir, relacionarse, ceder, dar, ayudar, formar parte de un ambiente de iguales y a obedecer las reglas del grupo. Todas estas habilidades educan su inteligencia emocional y sirven de entrenamiento de la regulación de las emociones.

1.5 Estrés en el adolescente.

Feldman (2008) comenta que el estrés es la respuesta a los eventos amenazantes o desafiantes son parte de la existencia de la mayoría de las personas, y la vida de casi todos los individuos está repleta de eventos y circunstancias, conocidos como *estresores*, que producen amenazas al bienestar. Los estresores no siempre necesitan ser sucesos desagradables: incluso los acontecimientos más felices, como ser admitido en una universidad deseada o graduarse de la preparatoria, generan estrés en los adolescentes.

“El estrés produce varios resultados. El más inmediato por lo general es una reacción biológica, pues ciertas hormonas, segregadas por las glándulas adrenales, provocan un aumento en el ritmo cardiaco, la presión arterial, la frecuencia respiratoria y la sudoración. En algunas situaciones, estos efectos inmediatos resultan benéficos porque producen una “reacción de emergencia” en el sistema nervioso simpático, que prepara a los individuos para defenderse de una súbita situación amenazadora. Una persona desafiada por un feroz perro que gruñe, por ejemplo, necesita toda la preparación corporal posible para lidiar con la situación de emergencia” (Craig, 2006, p. 384).

Aunque el estrés se experimenta mucho antes que la adolescencia, se vuelve particularmente agotador durante este periodo y puede ocasionar costos formidables. A largo plazo, el constante desgaste causado por la excitación fisiológica que ocurre mientras el cuerpo trata de combatir el estrés produce efectos negativos. Por ejemplo, dolores de cabeza, de espalda, erupciones en la piel, indigestión, fatiga crónica, perturbaciones del sueño e incluso el resfriado común son afecciones relacionadas con el estrés (Feldman,2008).

Álvarez González (2011) menciona que en las vivencias personales de la vida experimentamos emociones continuamente. La satisfacción nos anima a actuar con ilusión; en el caso contrario, nos podemos sentir irascibles y molestos por pequeñas cosas. Con cierta frecuencia en situaciones de tensión emocional cuesta controlarse. Continualmente se reciben estímulos que producen tensión emocional:

estresores laborales, escolares, familiares, interrupciones, imprevistos, conflictos, pérdidas, enfermedades, reveses económicos, etc. Se tiene conflicto entre lo que se desea y lo que se piensa que se debería hacer. Se quisiera actuar de forma coherente, congruente y madura, pero a veces no se sabe cómo hacerlo. Todo esto puede producir malestar. Las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, tanto en la profesión, la familia, comunidad o tiempo libre como en cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de una persona. Estos conflictos afectan a los sentimientos, de tal forma que a veces pueden llegar a producirse respuestas violentas incontroladas.

Los años adolescentes son años marcados por las transiciones entre etapas vitales, entre contextos vitales, entre grupos de influencia. Su adolescencia no deja de ser un itinerario, un recorrido, y por eso hablamos de la función acompañadora de los educadores. Pero ese recorrido es variable, cambiante, imprevisible, hacia delante y hacia detrás. A veces se convierte en errático, deriva hacia lugares contradictorios, se estanca y se desorienta (Funes, 2010).

La adolescencia se entiende como un periodo en el que los individuos redireccionan su desarrollo, es una etapa crítica en la que deben elaborar su identidad y se plantean el sentido de su vida, de su pertenencia, su responsabilidad social y sus metas. Es una etapa de cambios continuos a nivel psicológico, cognitivo y social, que pueden ocasionar estrés en la vida del individuo (González, Montoya, Casullo, & Bernabéu 2002). Aunque el estrés se experimenta mucho antes que la adolescencia, se vuelve particularmente agotador durante este periodo y puede ocasionar costos formidables. A largo plazo, el constante desgaste causado por la excitación fisiológica que ocurre mientras el cuerpo trata de combatir el estrés produce efectos negativos. Por ejemplo, dolores de cabeza, de espalda, erupciones en la piel, indigestión, fatiga crónica, perturbaciones del sueño e incluso el resfriado común son afecciones relacionadas con el estrés (Kiecolt-Glaser y Glaser, 1991; Cohen et al., 1993; Reid et al., 2002, citados en Feldman, 2008, p. 394).

Los cambios biológicos de la pubertad, lo mismo que los relacionados con la transición de la primaria a la enseñanza media básica y a la enseñanza media

superior, exigen un considerable ajuste psicológico. Entre los factores que exponen los adolescentes a la depresión y a las reacciones de estrés se cuentan los siguientes:

1. Imagen corporal negativa.
2. Mayor capacidad de reflexionar sobre uno mismo y sobre el futuro, lo cual causa depresión cuando el adolescente piensa en las posibilidades negativas.
3. Problemas familiares o de salud mental de los padres, que pueden originar reacciones de estrés, depresión y trastornos conductuales.
4. Conflictos conyugales o divorcio y problemas económicos de la familia, que pueden ocasionar depresión y estrés.
5. Poca popularidad entre los compañeros, la cual se relaciona con la depresión en la adolescencia.
6. Bajo aprovechamiento escolar, que produce depresión.

Factores de protección: hay tres grupos de factores de compensación que pueden ayudar al adolescente a afrontar las transiciones de este periodo. Primero, las buenas relaciones con sus padres y sus compañeros amortiguan el estrés, es importante contar con relaciones que ofrezcan protección y apoyo. Segundo, un área de competencia o pericia que sienta las bases de una seguridad realista. Por último, un rol que incluya la responsabilidad por otros le ayuda a fijar prioridades y responder a los desafíos o crisis en una forma más aceptable.

Felman (2008) menciona que, aunque no hay fórmulas simples para divisar todos los casos de estrés, algunos lineamientos usuales ayudan a afrontar el estrés que es parte de la vida. Entre ellos están los siguientes:

- Tratar de controlar la situación que provoca el estrés. Ponerse al frente de una situación que genera estrés le ayudará a afrontar este último.
- Redefina la “amenaza” como un “reto”. Modificar la definición de una situación la hará parecer menos amenazadora. “Buscar el resquicio de esperanza” no es un mal consejo.

- Solicitar apoyo social. Casi cualquier dificultad se enfrenta más fácilmente con la ayuda de otros. Amigos, miembros de la familia e incluso las líneas telefónicas de apoyo a cargo de consejeros capacitados brindan ayuda considerable.

La adolescencia es un período muy intenso emocionalmente y con frecuentes cambios de estados de ánimo. Los y las adolescentes deben asumir los cambios corporales producidos a lo largo de la pubertad; se desarrollan nuevas dimensiones de identidad, se realizan las primeras relaciones amorosas y sexuales, y progresivamente se van independizando del entorno familiar. Las presiones de los compañeros y compañeras son especialmente intensas, ya que en esta etapa son ellos y ellas su principal punto de referencia para establecer la autoconciencia.

Capítulo 2. Las Emociones

2.1. Definición de emoción

La palabra emoción se deriva del verbo emocionar, que significa poner en movimiento. La palabra emoción comprende también el término moción, que tiene la misma raíz que la palabra motor. Se puede decir entonces que las emociones son los poderosos motores que hacen mover de manera sensible al ser humano, y esto al interior de sí como externamente. (González, 2001).

La emoción es un fenómeno mental omnipresente. No hay momento del día en el que no experimentemos algún tipo de emoción, por débil que sea, incluso durante el sueño. Las emociones tiñen, de forma más o menos intensa, nuestra percepción y evaluación del entorno, y las decisiones que tomamos para responder a él (Carretié, 2016). Ardila (2007) define la emoción como una palabra que engloba los aspectos neurológicos y psíquicos, heredados y adquiridos, estables y mudables, colectivos e individuales de dichas reacciones por otra parte Reeve (2002) menciona que: las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida.

Ortiz (2014) en López- Sanchez 2014 refiere que las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el procesamiento de la información en el desarrollo de la comunicación, en la organización del apego, en el desarrollo moral, en el conocimiento social, etc., y pueden considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida. Para Bisquerra (2016) una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Éste puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario; consciente o inconsciente. Un acontecimiento interno puede ser un dolor de muelas que anticipa la visita al dentista o un pensamiento sobre algo que ilusiona hacer en el futuro. Cantón-Duarte, Cortés-Arboleda & Cantón- Cortés (2014) las emociones sirven para comunicar estados

internos (necesidades, intenciones o deseos) a las personas significativas para garantizar sus cuidados, estimular la competencia exploratoria, provocar respuestas adecuadas ante situaciones de emergencia y regular la conducta (dirigiendo la acción hacia ciertos aspectos del ambiente, evitando otros, y moldeando el comportamiento).

Calderón (2012) menciona que una emoción es algo que una persona siente que la hace reaccionar de cierta manera; esto refleja el hecho de que las emociones son experimentadas de forma individual, ya que no todas las personas sienten o reaccionan de la misma manera. En este sentido Bisquerra (2001) explica que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61). Experimentar varias actitudes y conductas, definirse y redefinirse uno mismo, desligarse poco a poco el control de los padres son características de la adolescencia que cumplen un propósito sano muy importante: ayudan a transformar al adolescente en adulto (Craig, 2009).

Las emociones son un elemento tan esencial que unen a unos con otros y hacen disfrutar. A su vez también son algo tan particular en tanto a su gestión y vivencia, que separan e individualizan, y en ocasiones empujan al conflicto con los demás. Las emociones tienen gran influencia en la conducta humana y predisponen a las personas a actuar de una determinada forma ante los diferentes acontecimientos. Gracias al reconocimiento, la comprensión y gestión adecuada de las mismas podemos observar personas que consiguen afrontar a la realidad de una manera más eficaz que otros. Las emociones surgen de manera típica como reacciones ante sucesos vitales importantes. Una vez estimuladas, las emociones generan sentimientos, activan al cuerpo para la acción, generan estados motivacionales y producen expresiones faciales reconocibles. Reyes & Tena (2016) comentan que las emociones son reacciones innatas que las personas tienen ante los eventos relevantes para sus metas o eventos psicológicos relevantes:

- a) Sirven para optimizar el procesamiento de información, lo que permite identificar y clarificar metas, así como acciones pertinentes a ellas (Clore, 1994).
- b) Coordinan diversos sistemas de respuesta cognitivos, conductuales y fisiológicos que facilitan la conducta orientada a metas (Barrett, 2006; Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm & Gross, 2005).
- c) Sus características expresivas comunican necesidades (metas) e influyen en las interacciones sociales de forma relevante con ellas (Keltner & Kring, 1998; (Levenson, 1994).

Paul Ekman, definió seis emociones primarias y que estas se encuentran en todas las culturas y son la tristeza, el miedo, la cólera, la aversión, la sorpresa y la felicidad, después agregó otra que está particularmente presente en la comunicación humana; el desdén (González, 2001).

El miedo se desencadena por una amenaza potencial, que engendra un comportamiento de huida. La cólera está ligada a un obstáculo frente al alcance de los objetivos de supervivencia y engendra un ataque, destinado a eliminar la fuente de frustración. La tristeza se asocia a una pérdida y provoca un comportamiento de replegarse. La sorpresa se desencadena por una situación inesperada que provoca una respuesta de orientación, cuyo papel es poner al organismo en estado de alerta, con el fin de poder evaluar los peligros potenciales de una situación. La aversión, provocada por una sustancia o una situación adversa, conduce al rechazo y a atragantarse y puede salvar la vida. El desdén lo engendra alguna cosa repulsiva y produce un comportamiento de condescendencia hacia la persona que inspira esa repulsión, este está dirigido hacia una persona, mientras que la aversión puede estar dirigida a un objeto o a una persona. La felicidad se desencadena por la llegada de una situación deseada e induce a comportamientos de acercamiento (González, 2001).

Las seis emociones descritas por Ekman sirven para asegurar la supervivencia; las emociones básicas son como una materia prima a partir de la cual se pueden fabricar todas las demás emociones. Mediante el aprendizaje es factible adquirir

emociones ligadas a una multitud de situaciones y de circunstancias de la vida cotidiana. Se habla entonces de emociones secundarias y sociales; son las experiencias de la vida la que nos hacen sentir estas emociones (González, 2001).

Las emociones secundarias y sociales son aprendidas y constituyen a partir de emociones primarias. la cultura, la educación de los padres y el entorno son indispensables en la adquisición de estas emociones. Así mismo, tanto las emociones primarias como las secundarias y sociales inducen a un torrente de comportamientos (González, 2001).

Para Chabot, las competencias emocionales son aquellas que permiten sentir las cosas, experimentar emociones y reaccionar en consecuencia; las emociones interfieren en algunas otras competencias como las relaciones interpersonales, las capacidades intelectuales o procedimentales; por lo que se vuelve importante tener en cuenta las competencias emocionales, las cuales se apoyan sobre la memoria emocional que apela a la amígdala cerebral y la corteza prefrontal (González, 2001).

Las emociones son fenómenos multidimensionales. En parte las emociones son estados afectivos subjetivos y que hacen que nos sintamos de una manera en concreto. Una vez activada la respuesta emocional, se pueden distinguir tres componentes: psicofisiológico, comportamental y cognitivo. El componente neurofisiológico o psicofisiológico consiste en las respuestas físicas del organismo como taquicardia, sudoración, temblor en las piernas, secreción de hormonas (adrenalina), etc. La respuesta comportamental se manifiesta principalmente en el lenguaje no verbal de la cara: sonreír, reír, llorar, poner cara de espanto, de ira, etc. El componente cognitivo significa que podemos tomar conciencia de la emoción que experimentamos y ponerle nombre (Bisquerra, (2016). En el mundo emocional existe riesgo de hacer o hacerse daño, por lo tanto, se hace necesario aprender a controlar las emociones y saber expresarlas sin hacerse daño a si mismo ni al resto de las personas. La expresión ha de ser adecuada. Es decir, ha de estar de acuerdo con lo que se siente, ha de tener en cuenta alrededor, y ha de ser saludable (Villaseñor, González, Serrano & Aquino, 2007).

2.1 Emociones básicas

La emoción es subjetiva, de manera que el mismo suceso puede despertar reacciones emocionales diferentes en diversas personas o incluso en la misma persona en momentos y lugares distintos (Cantón-Duarte, Cortés- Arboleda & Cantón- Cortés, 2014). El proceso emotivo es una experiencia humana y, como tal, sucede en todas las dimensiones del ser humano: física, psíquica y noética (o espiritual). Así, suele decirse que la emoción tiene cuatro componentes (Bisquerra, 2009; Reeve, 2003; Scherer, 2005):

1. *Fisiológico*: el impacto de lo que nos sucede en el mundo se traduce en una serie de cambios corporales, dirigidos por el sistema límbico, que los demás pueden observar, que nosotros podemos notar en nosotros mismos y que son parecidos para todo el mundo. Además, las emociones más básicas las compartimos también con el reino animal.
2. *Subjetivo*: los cambios fisiológicos son procesados por nuestro cerebro superior (la corteza cerebral), que integra toda esa información en una unidad significativa más o menos coherente. Así, el componente subjetivo de la emoción incluye cómo percibimos la emoción en nosotros mismos, con qué la relacionamos, en qué estado anímico nos pone, si nos gusta o nos damos permiso para sentirnos así, entre otras.
3. *Social, relacional o comunicativo*: todas las emociones se dan en relación con algo, ya sea otra persona, una cosa, una actividad, etc. Y nos informan de nuestra relación con ese algo o del valor de ese algo para nuestra vida. Las emociones son parte de nuestro diálogo con el mundo y nos informan de cómo impacta en nosotros lo que sucede en el mundo en ese momento.
4. *Intencional o motivacional*: la función de las emociones es, en última instancia, ponernos en disposición de responder a lo que nos ha sucedido. Por eso cada emoción dispara una reacción fisiológica distinta que nos invita a hacer algo concreto (alejarnos del peligro, acercarnos a una fuente de placer, celebrar una alegría, luchar cuando algo nos

enfada, etc.). Así, las emociones nos motivan, nos mueven, nos dirigen hacia algo significativo y/o valioso para nosotros. Existen varias funciones que tiene las emociones la primordial es la adaptativa pues las emociones suscitan nuestra supervivencia y reproducción ya que si un organismo no se adapta a su ambiente no va a prosperar (Tobby & Cosmides, 1990; en Reeve, 2004).

Tabla 3. Funciones de las emociones

Emoción	Función
Miedo	Impulsa a la huida ante un peligro para asegurar la supervivencia
Ansiedad	Estar en atención vigilante a lo que pueda ocurrir. Hay peligros potenciales o supuestos.
Ira	Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva está presente.
Tristeza	No hacer nada. Reflexionar y buscar nuevos planes.
Asco	Rechazar sustancias (alimentos en mal estado) que pueden ser perjudiciales para la salud.
Alegría	Continuar con lo planes, ya que han funcionado hasta el logro de los objetivos.
Amor (enamoramamiento)	Sentirse atraído hacia otra persona para asegurar la continuación de la especie.

FUENTE BISQUERRA (2009)

Todas las personas experimentamos diversas emociones a diario, a continuación, se detallarán solo cinco emociones, esto por ser las emociones que más frecuentemente experimentan las niñas y los niños.

- **Enojo/ira**

“La ira es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos” (Bisquerra, 2001, p. 100) y según este autor se genera cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados, la ira exige una respuesta urgente. El enojo es una emoción básica, primaria y universal. Tiene un carácter innato, por lo que está presente prácticamente en todos los seres humanos, independientemente de la cultura en la que se desarrollen, su presencia se debe a que tiene una función adaptativa (Averill, 1982).

Ardila, (2007) refiere que la ira nos predispone a la defensa o la lucha, se asocia con la movilización de la energía corporal a través de la tasa de hormonas en sangre y el aumento del ritmo cardíaco y reacciones más específicas de preparación para la lucha: apretar los dientes, el fluir de la sangre en las manos, cerrar los puños (esto ayuda a empuñar un arma...) Cuando una persona se siente enojada, tiene la posibilidad de expresar el enojo de una forma tranquila, brindando soluciones para solucionar el problema, sin embargo, ésta no es una manera común de expresarlo, ya que se han aprendido otras formas de comportamiento para ello, como maltratar a personas u objetos, verbal o físicamente (Mendoza-González, 2010). La ira tiene múltiples formas: rabia, cólera, rencor, odio, indignación, resentimiento, aversión, hostilidad, enojo, celos, envidia, desprecio, rechazo, recelo, etc. La conciencia emocional nos lleva a identificar de qué tipo se trata. (Bisquerra, 2012).

Cualquiera de las formas en que se puede experimentar la ira predispone violencia. Muchas veces la violencia es consecuencia de ira mal regulada. De ahí la gran importancia de la regulación emocional. La capacidad para regular la ira es una de las mejores estrategias para prevenir la violencia. Solamente por esto, debería ser obligatorio en las escuelas y en la familia aprender a regular la ira (Bisquerra, 2012). En algún momento, con más frecuencia de la que desearíamos, no logramos lo que queremos. Esto nos hace experimentar frustración. La frustración es inevitable. En ocasiones la llegamos a experimentar. Hay personas que no pueden soportar la mínima frustración, lo cual le ocasiona muchos problemas. Es importante aprender a tolerar la frustración. Esto no significa resignarse, sino aceptar la situación y no explotar, molestarse o desesperarse ante el menor contratiempo. Esto es regulación emocional (Bisquerra, 2012).

La ira nos activa, de tal manera que prepara al organismo para iniciar y mantener intensos niveles de activación focalizada y dirigida a una meta u objetivo. Como la anterior, activa el sistema nervioso simpático. Pero a diferencia del miedo la intensidad es menor en la ira. Así se asocia con un incremento en la frecuencia cardíaca, en la presión sanguínea, en la tensión muscular y en la conductancia de la piel; acompañado de una autopercepción de calor en el rostro (Berkowitz, 1999).

En cuanto a las manifestaciones conductuales asociadas a la emoción de ira, están encaminadas a la preparación para la acción orientada hacia el objeto o persona que desencadenó nuestra ira (Izard, 1991). La ira y el miedo son las dos emociones que impulsivamente exigen una respuesta más urgente. Ante la ira hay una impaciencia por actuar. Por otra parte, la ira es la emoción potencialmente más peligrosa, ya que su propósito funcional es destruir. El ataque verbal (los gritos, insultos, maldiciones) o físico (golpear objetos o personas) es la respuesta impulsiva inmediata e irrefrenable. La agresividad que desencadena la ira hace que sea una emoción “explosiva”. Afortunadamente, la presión social que progresivamente se ejerce sobre los comportamientos violentos evita muchos de los ataques que se podrían producir. Una característica de la ira es que cuanto más pensamos en las causas, más razones se tienen para estar furiosos.

Ellis y Tafrate (1999, citado en Bisquerra, 2000) exponen estrategias sugerentes de controlar la ira:

- Agresión directa: verbal o simbólica; negar o quitar algún beneficio; castigo o agresión física.
- Agresión indirecta: decirlo a terceras personas para que sean ellas las que adopten medidas agresivas; dañar algo importante del instigador.
- Agresión desplazada: contra algún objeto, contra alguna otra persona.
- Respuestas no agresivas: comprometerse en actividades para calmarse; hablar del incidente con alguna parte neutral, sin intentar dañar al ofensor; hablar del incidente con el ofensor sin exhibir hostilidad; implicarse en actividades opuestas a la instigación de la ira.

- **Miedo**

El miedo es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente, esto según Bisquerra (2001) quien añade que el miedo es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico; la forma más habitual de afrontar el miedo es la huida o evitación de la situación peligrosa. En cuanto al papel del organismo, este

mismo autor indica que “el organismo reacciona rápidamente, movilizándolo una gran cantidad de energía, de tal forma que prepare el cuerpo para respuestas más intensas de las que sería capaz en condiciones normales” (p. 102).

“El miedo predispone a la huida o a la lucha y se asocia con la retirada de la sangre del rostro para que fluya por los músculos, facilitando así la huida, o con la parálisis general que permite valorar la conveniencia de huir, ocultarse o atacar y en general con la respuesta hormonal del estado de alerta(ansiedad). Estas dos emociones en su manifestación extrema están asociadas con el secuestro del córtex prefrontal gestor de la memoria operativa, obstaculizando las facultades intelectuales y la capacidad de aprender. Mientras que, en intensidades moderadas, son promotores del aprendizaje (la ansiedad como activación y la ira como “coraje”)” (Ardila, 2007, p. 138). El miedo se experimenta ante un peligro real (¿o imaginario?), presente e inminente. Efectivamente, el miedo se activa ante la presencia de amenazas — percepción y/o interpretación de daño o peligro— a nuestro bienestar, sea físico y/o psíquico (Mestre & Guil, 2012). El denominador común en todas las situaciones desencadenantes del miedo es su capacidad para poner en funcionamiento el sistema de conducta de emergencia en el individuo que siente miedo, que proporciona la activación necesaria para evitar o huir de tal situación» (Carpi, Guerrero y Palmero, 2008, p. 241).

Mestre & Guil (2012) comentan que probablemente, la emoción básica más primitiva sea el miedo, y si se mantiene en nuestro repertorio de conductas será por alguna razón de tipo adaptativo. La forma más habitual de afrontar el miedo es la huida o evitación de la situación peligrosa. Si esto no es posible, el miedo motiva a afrontar el peligro; por lo que la respuesta funcional tiene como objetivo proteger a la persona. Ante la experiencia del miedo el organismo reacciona rápidamente, movilizándolo una gran cantidad de energía, de tal forma que prepare al cuerpo para respuestas más intensas de las que sería capaz en condiciones normales.

- **Tristeza**

La tristeza, según Bisquerra (2001) es desencadenada por una pérdida significativa, además es una respuesta a un suceso pasado y en ésta nadie es culpable, la tristeza se asocia con el llanto; esta emoción puede producir pérdida del placer e interés, por lo que la reducción de actividades es característica de ésta, además hay desmotivación y pérdida de esperanza. “La tristeza predispone el ensimismamiento y el duelo, se asocia a la disminución de la energía y el entusiasmo por las actividades vitales y el enlentecimiento del metabolismo corporal, es un buen momento para la introspección y la modificación de actitudes y elaboración de planes de afrontamiento. Su influencia facilitadora del aprendizaje está en función de su intensidad, pues la depresión dificulta el aprendizaje. Como reacción puntual y moderada disminuye la impulsividad, la valoración objetiva de las tareas y retos y sus dificultades, la elaboración de un autoconcepto realista evitando caer en el optimismo ingenuo, la planificación de la solución del problema, contribuyendo a la modificación positiva de actitudes y hábitos” (Ardila, 2007, p. 138).

La pérdida de algo con significación especial está relacionada con la emoción de tristeza. Si alguien pierde algo muy preciado para él, por ejemplo, a su pareja, esta persona puede llegar a sentir tristeza; incluso, si, con el paso del tiempo, llega a estar con otra pareja, y llega también a sentir afecto por ésta, pero el mero hecho de recordar a su anterior pareja puede evocar la emoción de la tristeza, como consumación cuando la valoración realizada ante un determinado acontecimiento lleva a la conclusión de que un individuo ha perdido algo importante para su propio bienestar, se produce la emoción de tristeza (Mestre & Guil, 2012).

La tristeza actúa como una llamada de ayuda; se propone captar la atención de los demás. La cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un grupo son forma de afrontamiento de la tristeza. La tristeza puede producir una pérdida de la sensación de placer. La tristeza es una emoción que no suele comportar ningún tipo de acción. La reducción de la actividad es su característica. Hay una desmotivación general, se asocia con la pérdida de esperanza. En el extremo, la tristeza puede desembocar en depresión y suicidio (López, 2014).

- **Felicidad**

La *alegría* es la emoción que se produce ante un suceso favorable, en consecuencia, nos genera bienestar y se puede afirmar que es la emoción positiva básica por excelencia (Vieites, 2017). Redorta y cols. (2006) sugieren que la alegría es producida por un suceso valorado como favorable y positivo para la persona. Se activa a través de acontecimientos, mediante sensaciones agradables, como recibir una caricia. La alegría proporciona en cierto grado la empatía, las conductas altruistas además favorece la autoestima, las relaciones sociales funcionales, la autoconfianza, la creatividad, el aprendizaje, etc. Según Bisquerra (2001) la felicidad es la forma de valorar la vida en su conjunto, así como un estado de bienestar; este mismo autor relaciona la felicidad con el gozo, la sensación de bienestar, la capacidad de disfrute, el estar contento y la alegría. Es el estado emocional que potencia el aprendizaje predispone a afrontar cualquier tarea, aumenta la energía disponible e inhibe los sentimientos negativos, aquietta los estados que generan preocupación, proporciona reposo, entusiasmo y disposición a la acción. (Ardila, 2007).

- **Amor**

El amor es la emoción experimentada por una persona hacia otra persona, ideal, maternal, erótico, fraterno, etc. En cuanto a la respuesta del organismo Goleman (1996) expone que hay una respuesta de relajación, calma y satisfacción. Es importante tomar en cuenta que todas estas emociones se experimentan constantemente y en el caso de muchos estudiantes, éstas y éstos no saben asumir o expresarlas de la forma más adecuada, por lo cual es importante tomar en cuenta la importancia de que usted como docente educar emocionalmente a sus estudiantes, a continuación, se establecerá el término de educación emocional.

2.2 Teorías de la emoción

Las teorías de las emociones que se remontan hasta los orígenes de la filosofía y de la literatura, pero cuyos orígenes claramente científicos se tienen que buscar a partir de finales del siglo XIX. Hay que destacar que después de los extraordinarios

inicios de Darwin, Cannon, William James y anexos, los estudios sobre las emociones sufrieron una pausa hasta finales de los 80's con la llegada de la investigación científica de la emoción desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Las nuevas aportaciones desde las neurociencias han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, rubor, tensión muscular, sudoración, piloerección, etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar, mediar, manejar.

Pero precisamente el gran desarrollo cognitivo experimentado por nuestra especie nos ha llevado a construir un entorno altamente cambiante, en el que paradójicamente nos resulta difícil adaptarnos con un sistema emocional heredado de nuestros antepasados más lejanos. Es por ello que la dimensión emocional del ser humano y sus problemas está generando cada vez más atención. Históricamente, la emoción se ha contrapuesto a la razón, ya que las emociones y las pasiones se consideraban la dimensión más animal del ser humano y por ello "la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones" (Bach y Darder, 2002) con la esperanza que la potenciación de la razón dominara la emoción.

Tomando en cuenta las distintas conceptualizaciones de la habilidad emocional, se han desarrollado diferentes modelos teóricos que se basan en algunos de sus componentes. No obstante, estos modelos pueden clasificarse en tres grandes grupos, dependiendo de si consideran la inteligencia emocional una habilidad que puede aprenderse, un rasgo de personalidad estable o una integración de ambos aspectos (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Los primeros se enfocan en las habilidades de procesamiento cognitivo de la información emocional, adaptando lo que ya sabemos de la inteligencia al campo socioafectivo (Bisquerra, 2009; Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 2000). Los segundos, de aparición más reciente, entienden la inteligencia emocional como un constructo inherente a la personalidad, con rasgos estables de comportamiento (Petrides, 2010; Petrides y Furnham, 2001). Los

últimos, llamados «modelos mixtos», combinan habilidades mentales o cognitivas con variables de personalidad (Bar-On, 1997).

El modelo de Mayer y Salovey (1997) es el modelo con mayor rigor científico y cuenta con una gran profusión de investigaciones empíricas en el ámbito educativo (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), por lo que ha sido elegido para estructurar este programa. Este modelo considera que la inteligencia emocional consiste en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y amoldarse de forma eficaz a su entorno. Concretamente, definen la inteligencia emocional como «la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Se trata de un modelo jerárquico formado por cuatro competencias interrelacionadas, de manera que son necesarias las habilidades más básicas (percepción de las emociones) para llegar a las más complejas (regulación de las emociones). La estructura jerárquica de este modelo permite desarrollar programas bien organizados que admiten una aplicación, seguimiento y evaluación fáciles (se puede observar detalladamente en la Tabla 4).

Tabla 4. Algunos modelos de inteligencia y competencia emocional

Autor, año	Descripción	Componentes
Mayer & Salovey, 1997	Inteligencia emocional como habilidades y capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Emoción • Comprensión emocional. • Facilitación emocional del pensamiento. Regulación de las emociones.
Bar-On, 1997	Inteligencia emocional como habilidades socioemocionales, pero también como rasgos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Componente intrapersonal. • Componente interpersonal. • Componente de adaptabilidad. • Gestión del estrés. • Estado de ánimo general.
Petrides & Furnham, 2001	Inteligencia emocional como disposiciones de la personalidad relacionadas con las emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidad. Asertividad. • Emoción expresiva. • Gestión de las emociones de otros. Percepción de las emociones. • Regulación emocional. • Baja impulsividad. Relaciones. • Autoestima. Automotivación. • Sensibilización social. • Manejo del estrés.

		<ul style="list-style-type: none"> • Rasgo de empatía. Rasgo de Felicidad. Rasgo de optimismo.
Saarni, 2000	Modelo de ocho habilidades interrelacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia del propio estado emocional. • Discriminar las emociones de los demás. • Vocabulario emocional. • Implicación empática. • Diferenciar el estado interno de la expresión externa. • Afrontar emociones negativas. • Estructura y naturaleza de las relaciones. • Autoeficacia emocional.
Bisquerra, 2009	Modelo pentagonal de competencia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional. • Regulación emocional. • Autonomía emocional. • Competencia social. • Habilidades de vida y bienestar

Fuente: Montoya, Postigo & González (2016)

2.2.1 Aspectos Fisiológicos de la Emoción:

Desde el punto de vista fisiológico, la emoción es una reacción principalmente biológica, ya que esta moviliza el cuerpo hacia una acción específica. Toda emoción está relacionada con una respuesta fisiológica y ofrece una respuesta fisiológica y ofrece una disposición definida a actuar (Goleman, 1995), aunado a eso varios estudios han establecido que las emociones afectan la frecuencia cardiaca y afectan a la fisiología (Servan-Schreiber, 2003).

“Los rasgos físicos y/o fisiológicos característicos de cada emoción preparan al organismo para dar respuesta a un estímulo determinado (Guzmán, 2004):

- Ira: la irrigación sanguínea se concentra en las manos lo cual facilita algún objeto que sirva para golpear al enemigo; el ritmo cardiaco se eleva lo mismo que el nivel de adrenalina, lo que garantiza que se pueda cumplir cualquier acto impulsivo.
- Miedo: la sangre se dirige a los músculos esqueléticos (en especial a los de las piernas) para facilitar la fuga. El sujeto se pone en un estado de alerta general y la atención se fija en la amenaza cercana.
- Alegría/ felicidad: Aumenta la actividad de los centros cerebrales que inhiben los sentimientos negativos y pensamientos inquietantes. El organismo está mejor preparado para encarar cualquier tarea, con buena disposición; estado de descanso general.

- Amor: Se trata del opuesto fisiológico al estado de pelea o fuga que comparten la ira y el miedo. Las reacciones parasimpáticas generan un estado de calma y satisfacción que facilita la cooperación.
- Sorpresa: El alzar las cejas concede un mayor alcance visual y mayor iluminación en la retina, lo que ofrece más información ante un suceso imprevisto.
- Disgusto: la expresión facial de disgusto (el labio superior torcido y la nariz fruncida) es un primer intento por bloquear las fosas nasales para evitar olor nocivo o escupir un alimento insalubre.
- Tristeza: La disminución de energía tiene como objeto contribuir a adaptarse a una pérdida significativa (resignación).” (Guzmán, 2004, citado en Chavira & García 2017, p. 32)

2.2.2 Aspectos cognitivos de la emoción

Durante la última década, el interés por las emociones del ser humano ha cobrado más relevancia y la investigación científica ha prestado especial interés al estudio de las diferencias individuales en la habilidad para procesar y utilizar la información emocional, partiendo de la idea de que aquellas personas que se muestran más hábiles tendrán mejor adaptación psicológica y social (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007).

El aprendizaje de las emociones es asociativo. También se ve inmerso el fenómeno de la generalización, el cual consiste en reaccionar todo estímulo que presente características similares a los incentivos condicionados, la memoria emocional no retiene los detalles precisos, pero sí los aspectos generales de la situación; en el momento en el que un indicio se presenta, la reacción emocional se activa súbitamente y la emoción surge (González, 2001). Fernández & Extremera (2005) sugieren que los pensamientos implican la habilidad para tomar en cuenta las emociones cuando razonamos o damos solución a los problemas. Esta destreza se centra en como las emociones afectan a los procesos cognitivos y cómo los estados

afectivos interfieren en la toma de decisiones. Además, ayuda a priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que realmente es importante. En función de los estados emocionales la visión de los problemas cambia, incluso promoviendo el pensamiento creativo. En esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma propositiva sobre nuestro razonamiento. Y nuestra manera de procesar la información.

2.2.3 Las funciones de la emoción

Bisquerra (2009) comenta que la función se refiere a la pregunta ¿para qué sirven las emociones? Si existen es porque tienen alguna función. Diversas interpretaciones se han dado a la función de las emociones. Una de las más aceptadas es que desempeñan un papel importante en la adaptación del organismo a su entorno.

El análisis de la función de la emoción plantea qué propósitos tienen las emociones:

- Funciones adaptativas: de acuerdo con Robert Plutchik(1991) la conducta emocional tiene ocho propósitos distintos: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación, las cuales tienen como objetivo dar una respuesta conductual apropiada a la situación en la que se encuentre.
- Funciones sociales: Las emociones también facilitan la adaptación del individuo al entorno social. Carroll Izard(1979) propone una lista de funciones sociales de la emoción las cuales son:
 - a) Facilitan la comunicación de los estados afectivos: ya que comunicamos lo que sentimos a los demás con mensajes no verbales de comunicación.
 - b) Regulan la manera en la que los otros responden a nosotros: Las expresiones emocionales pueden provocar reacciones conductuales específicas en otra persona y regulan la manera en que los demás responden a la persona que expresa, demás comunica al mundo social

una información indicadora de lo que puede llegar a ser la conducta futura.

- c) Facilitan las interacciones sociales: A veces las expresiones emocionales son motivadas socialmente para facilitar la interacción y no emocionalmente.

En resumen, las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social, personal, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar. Todas estas funciones ponen de relieve su importancia en nuestras vidas.

Capítulo 3. La Regulación Emocional

3.1 Definición

La regulación emocional (RE) es la capacidad para gestionar las emociones propias y de los demás de forma apropiada. La regulación emocional es una buena estrategia para hacer frente a situaciones críticas y de conflicto como por ejemplo cuando uno se siente atacado, criticado, insultado, provocado, etc. En resumen, la regulación emocional es la capacidad para mejorar las emociones de manera apropiada (Bisquerra, 2012).

Groos y Thompson (2007 citado en Reyes & Tena 2016) definieron la regulación emocional como “el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones (positivas y negativas) que ellos mismos y otras personas experimentan, cuándo las experimentan, cómo las experimentan y cómo las expresan”.

Para Mestre & Guil (2012) muchos de los problemas que se encuentran en la vida diaria están relacionados con fallos en la regulación de las emociones. Estas dificultades para la RE tienen consecuencias tanto personales como sociales, e incluso pueden afectar nuestros ritmos biológicos (como dormir).

Aunque no se ha logrado consensuar una única definición del término emoción, actualmente existe acuerdo en cuanto a qué las emociones tienen funciones y regulatorias (Izard, 2006). De tal manera las emociones se definen como estados motivacionales afectivos no permanentes que ocurren en respuesta a la interacción entre el individuo y el ambiente (Barret & Campos, 1987) como intentos del sujeto por establecer, mantener, cambiar o terminar la relación con el entorno en asuntos significativos (Campos, Mumme, Kermoian & Campos, 1994).

Para Güel & Muñoz (2010) la regulación emocional es la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, ser competentes de tolerar la frustración y la capacidad de saber esperar las gratificaciones. La regulación emocional no sólo tiene relación con la capacidad de disminuir el estrés o extinguir los impulsos, sino

que también implica la capacidad de provocar deliberadamente una emoción (Renom, Plana, 2007).

Muchas veces es preferible saber regular las emociones y esperar el momento oportuno para hablar. La regulación emocional también es la capacidad de autogenerar emociones positivas. Una emoción positiva puede ser, por ejemplo, decidir qué voy a estar de buen humor por propia voluntad. Esto es mejor que estar de malhumor sin saber por qué (Bisquerra, 2012). Para Álvarez (2011) regular las emociones es la habilidad para controlar, manejar los propios sentimientos con la finalidad de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

El ser humano necesita vincularse afectivamente desde el nacimiento. Es a través de las relaciones con los demás, de la expresión emocional, de las conversaciones, de la mirada del adulto significativo para nosotros como construimos el significado de las experiencias emocionales. (Montoya, Postigo & González, 2016). Muchos de los problemas a los que nos enfrentamos diariamente se encuentran afectados por fallos en la regulación de las emociones. Estas dificultades para regular las emociones tienen consecuencias tanto personales como sociales, hasta el punto de agobiar o alterar nuestras rutinas diarias (Mestre & Guil, 2012). La regulación emocional consiste en saber mantenernos en nuestro sitio, de forma apropiada. Esto significa saber esperar, mantener la calma, “contar hasta diez” antes de decir algo, respirar profundamente... solamente con esto ya se demuestra capacidad de regulación emocional (Bisquerra, 2012). La regulación emocional es esencial cuando se interactúa con otras personas como ocurre con los compañeros de clase, vecinos, familia. Es indispensable saber escuchar, no precipitarse, formular preguntas, aceptar silencios, etc. (Bisquerra, 2012).

Es una realidad evidente que la pobre o inapropiada regulación de emociones frecuentemente constituye un componente nuclear de problemas individuales e interpersonales más comunes. De hecho, la habilidad para controlar efectivamente y manejar las emociones durante las interacciones sociales principalmente aquellas

que son negativas, pueden hacer que los individuos y sus relaciones significativas se mantengan felices y funcionando bien (Bisquerra, 2012). Acorde a Werner & Groos (2010 citado en Reyes & Tena 2016) la regulación emocional efectiva implica adaptación al contexto y congruencia con la controlabilidad de los eventos internos y externos, así como las metas a largo plazo. Por lo regular implica el siguiente proceso:

- a) Pausarse y permitir la experiencia de los eventos privados de la emoción (pensamientos, sensaciones, impulsos, sentimientos), sin evitarlos (de manera cognitiva o conductual), resistirse a ellos (lamentarse por tenerla) o actuar por impulso para modificarlos (estallido conductual de manera catártica). Esto implica una perspectiva de observador, una exposición interoceptiva y la prevención de respuestas de evitación, de tal forma que facilita el procesamiento emocional y la habituación psicológica.
- b) Reconocer la emoción (nombrarla). Cada emoción difiere en sus dimensiones conductuales, fisiológicas y funciones interpersonales, y reconocerlas facilita regularlas con efectividad. Para lograrlo se pueden utilizar estrategias mindfulness y análisis conductual.
- c) Discriminar que tan controlables son la situación y la emoción misma. Se pueden usar estrategias de solución de problemas o entrenamiento en habilidades de afrontamiento para enfrentar tanto eventos como estrategias de tolerancia al malestar para los aspectos de la emoción que están bajo control voluntario; mientras que la aceptación es la mejor estrategia para los eventos y experiencias incontrolables. (Hayes & Wilson, 1994).
- d) Conciencia y jerarquización de los valores personales y metas a largo plazo (para lo cual son pertinentes las estrategias de identificación de valores y activación conductual). Se requiere inhibir la conducta impulsiva y reorientar el comportamiento a la consecución de una meta deseada (mindfulness).

Mestre & Guil (2012) sugieren que la cuestión de por qué las personas regulan las emociones corresponde que, para las personas es importante regular las

emociones, y que éste es un medio para optimizar, en la medida de lo posible, su propia adaptación personal y social. Para entender la razón por la que una persona regula sus emociones, en primer lugar, debemos identificar el objetivo del proceso regulatorio, el estado final que se desea y, quizá, si ha tomado consciencia o no de si está realizando dicho proceso de una forma automática, como suele hacerlo, o está prestando atención (planificando, valorando, estando alerta y percibiendo) a cada uno de los pasos que está realizando.

3.2 Regulación emocional en la adolescencia

Los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales (Extremera & Pacheco, 2013). El adolescente tiene ya las capacidades emocionales de un adulto, pero no su experiencia, por lo que su interés se centra en el análisis de su mundo emocional (Villanueva y Górriz, 2014). Es fácil observar en esta edad cierto desorden emocional, frecuentes estados de ánimo negativo e intensas emociones de vergüenza y culpa, que se confunden porque tienden a aparecer juntas. Así, nos encontramos con una gran activación emocional a la que los adolescentes no consiguen dar sentido. “El elemento inicial que define la adolescencia es la pubertad y el final de la adolescencia llegaría en el momento en que una persona tiene una madurez emocional y social que le permite desarrollarse dentro de la llamada vida adulta. La adolescencia es una etapa crítica, con graves problemas con los adultos, rebelión social, crisis de personalidad, etc.” (Bisquerra, 2010, p. 15).

Capo (2010) menciona que advertir cómo estamos emocionalmente es el primer paso hacia la dirección de nuestros propios sentimientos, especialmente cuando logramos expresar en palabras lo que sentimos. Tomar conciencia de que estamos siendo dominados por sentimientos negativos suele llevarnos a sobreponernos. Por esa razón, comprender bien lo que nos pasa tiene un efecto poderoso sobre esos sentimientos perturbadores que nos invaden, y nos brinda la oportunidad de esforzarse por superarlos.

La distracción cognitiva se manifiesta alrededor de los 8 años, cuando los niños son capaces de tener en mente otros pensamientos. Modificar la interpretación de un acontecimiento que suscita la emoción es una estrategia reguladora que se va adquiriendo a medida que se tiene más madurez cognitiva (Ortiz, 1999). Se debe trabajar la regulación emocional para que el alumnado asimile el concepto y busque estrategias de regulación, su utilidad y sus consecuencias. Que sean estrategias flexibles para poder adaptarlas a diferentes contextos y situaciones, y que ayuden a desarrollar la confianza en la propia capacidad de regulación. La regulación emocional favorece también la interacción social (Renom, Plana, 2007).

Álvarez (2011) menciona que la educación emocional es importante en distintos aspectos, por ejemplo:

- Situaciones vitales: En las vivencias personales de la vida se experimentan emociones, continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional: estresores del trabajo, interrupciones, imprevistos, conflictos, malas noticias, pérdidas, enfermedades etc. Vivimos continuas contradicciones y conflictos. Tenemos conflictos entre lo que deseamos y lo que pensamos que deberíamos hacer.
- Situaciones educativas: La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse, como mínimo, dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.

También Álvarez (2011) señala cuatro pilares de la educación:

- a) aprender a conocer.
- b) aprender a hacer.
- c) aprender a convivir.
- d) aprender a ser, la cual involucra la inteligencia interpersonal e intrapersonal y por lo tanto la educación emocional.

Las emociones son una parte estandarizada del «programa humano», un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio que han tenido un extraordinario valor

de supervivencia para la humanidad, ayudándonos a responder rápidamente a los cambios que se producen en nuestro entorno y afectando a nuestro bienestar, nuestro juicio y nuestra convivencia. Las emociones forman parte de nuestras interacciones sociales, por lo que saber comprender correctamente las señales emocionales es importante para establecer relaciones personales adecuadas, tienen una función de adaptación al entorno y favorecen la autodefensa y la supervivencia. Las emociones implican reacciones físicas momentáneas (Aparicio, 2016). La adolescencia se entiende como un periodo en el que los individuos redireccionan su desarrollo, es una etapa crítica en la que deben elaborar su identidad y se plantean el sentido de su vida, de su pertenencia, su responsabilidad social y sus metas. Es una etapa de cambios continuos a nivel psicológico, cognitivo y social, que pueden ocasionar estrés en la vida del individuo (González, Montoya, Casullo & Bernabéu, 2002).

Calderón, (2012) menciona que una emoción es algo que una persona siente que la hace reaccionar de cierta manera; esto refleja el hecho de que las emociones son experimentadas de forma individual, ya que no todas las personas sienten o reaccionan de la misma manera. En este sentido Bisquerra (2001) explica que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61). Una vez definido el concepto de emoción, es importante señalar que existen diversas emociones; por lo que se hará énfasis en la descripción de las emociones que más frecuentemente experimentan las niñas y los niños en su diario vivir.

Un aspecto fundamental de las emociones que se ha desarrollado y estudiado en la actualidad hace referencia a la regulación de las emociones. La literatura especializada señala que las personas generalmente evalúan sus emociones y recurren al uso de diferentes estrategias con el propósito de disminuir, mantener o ejercer algún tipo de dominio sobre las mismas para alcanzar las metas planteadas. Dichas estrategias no sólo permiten modular la intensidad de la respuesta

emocional, sino que incluso pueden producir cambios en el tipo o valencia de la emoción experimentada (Koole, 2009).

Surge así el concepto regulación emocional, el cual puede definirse como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso” (Thompson, 1994, p. 27) o también como cualquier intento que hacen las personas para modificar en alguna medida la ocurrencia, intensidad o duración de un estado emocional, ya sea positivo o negativo, bien alterando alguno de los factores que anteceden a la emoción o bien modificando algún aspecto de la emoción en sí misma (Gross, 1998).

La inteligencia emocional (IE) es la capacidad de estar consciente de lo que tanto uno mismo como los otros sienten. La habilidad de sentir sin sentirse dominado por las emociones, de reconocer el momento de la emoción, entenderla, aceptarla, familiarizarnos con esa emoción y de manejarla de manera efectiva” (Daniel Gil Adil 2001, citado en Vázquez, & Santamaria, 2011). Es el uso inteligente de las emociones, es decir, que, de forma intencional, las emociones trabajen para el individuo utilizándolas con el fin de que le ayuden a guiar su comportamiento y a pensar inteligentemente a manera de influir mejorando sus resultados (Gardner, 2003 citado en Vázquez, & Santamaria, 2011). La IE está relacionada con la capacidad para ejecutar y depurar al menos las siguientes habilidades: auto observar y evaluar sus emociones y las de otros, regular éstas, expresar oportunamente sus emociones: no ocultar sus dificultades emocionales, compartirlas socialmente, poseer un estilo de afrontamiento adaptativo, mantener alta la esperanza y perseverar en las metas (Olvera, Domínguez y Cruz, 2006 citado en Vázquez, & Santamaria, 2011).

Dentro de la inteligencia emocional se han reconocido varias competencias. Una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, es decir, en una competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser.

Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir las competencias emocionales, entre ellos se encuentran los trabajos de Graczyk, Payton y Saarni (Bisquerra, 2002) quienes propusieron las siguientes competencias emocionales:

1. Conciencia emocional: Capacidad para percibir, identificar y poner nombre a los sentimientos y emociones propias y de los demás, además de ser conscientes de:

- Lo que sentimos.
- Poner nombre a las emociones que sentimos. Vocabulario emocional.
- Identificar y ser conscientes de las emociones de las demás personas.
- Conciencia del propio estado emocional.
- Comprender el significado y las ventajas o desventajas de cada una de las emociones.

2. Regulación emocional: capacidad para gestionar las emociones propias y de los demás de forma apropiada, es una buena estrategia para hacer frente a situaciones críticas y de conflicto, que son emocionalmente intensas (estrés, frustración, cansancio, enfado, debilidad, miedo, inseguridad, alegría, ilusión...)

- Estrategias de regulación emocional
- Estrategias para el desarrollo de emociones positivas.
- Regulación de sentimientos e impulsos.

3. Autonomía personal: capacidad para autogenerarse las emociones apropiadas en un momento determinado. Esto incluye una buena autoestima, autoeficacia, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de buscar ayuda y recursos. nos permite tener confianza en nosotros/as mismos/as, tener autoestima, pensar positivamente, automotivarnos, tomar decisiones de manera adecuada y responsabilizarnos de forma relajada y tranquila.

- Noción de identidad, conocimiento de uno/a mismo/a (autoconcepto).
- Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones.

4. Inteligencia interpersonal: Capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. Esto incluye asertividad, empatía, escucha activa, definir un problema, evaluar soluciones, capacidad de negociación. Consiste en ser capaces de manejar cada una de las distintas y variadas situaciones sociales con el conjunto de emociones positivas y negativas que ello conlleva. El desarrollo de esta competencia implica:

- Escuchar activa y dinámicamente a las otras personas. Así, les haremos sentirse importantes.
- Dar y recibir críticas de manera constructiva, lo que solemos llamar “recibir la medicina amarga”.
- Comprender al resto y conseguir que nos comprendan.
- Ser asertivo/a en nuestro comportamiento, estando dispuestos a ser sinceros/as y expresar lo que pensamos, sentimos y hacemos ante el resto y a lo que representan.
- Enfrentarnos inteligentemente a cada uno de los conflictos que tenemos en nuestro día a día.
- Mantener buenas relaciones interpersonales con las personas con las que vivimos o trabajamos.
- Trabajar en equipo e implicar a las personas en proyectos y objetivos.

5. Habilidades de vida y bienestar: capacidad para tener comportamientos apropiados y responsables para afrontar los retos que se presentan, permite organizar la vida de una manera sana, equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. El fin último al cual todas las personas aspiramos con cada uno de nuestros actos es conseguir la felicidad (desde la dimensión emocional, hablaríamos de experimentar un bienestar subjetivo). Se trata de ofrecer recursos

que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando posibles obstáculos que la vida pueda deparar.

- Habilidades de organización (del tiempo, trabajo, tareas cotidianas) y desarrollo personal y social.
- Habilidades en la vida familiar, escolar y social.
- Actitud positiva y real (mediante planes de acción individual) ante la vida.

En conclusión, las competencias emocionales se desarrollan aprendiendo a manejar una serie de habilidades prácticas y específicas, y éstas pueden ser una pieza clave del rompecabezas que forman la eficacia profesional y el bienestar personal.

Vázquez & Santamaria (2011) mencionan que la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para auto generarse emociones positivas, etc. Incluye:

- a) Expresión emocional: es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros y tener esto en cuenta en la forma de presentarse uno mismo.
- b) Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad, ira, violencia, comportamientos de riesgo y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos como estrés, ansiedad, depresión, entre otros aspectos.
- c) Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

- d) Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas: alegría, amor, humor y disfrutar la vida.

3.3 Estrategias de Regulación Emocional:

Renom (2007) menciona que en el momento en que la represión emocional adquiere un carácter crónico, puede llegar a bloquear el funcionamiento del pensamiento, a alterar las funciones intelectuales y a obstaculizar la interacción equilibrada entre iguales.

La regulación de los impulsos y la capacidad de hacer frente a los contratiempos constituyen el núcleo esencial de cinco competencias emocionales fundamentales:

- **Autocontrol:** Gestionar de manera adecuada las emociones y los impulsos conflictivos.
- **Confiabilidad:** Ser persona honrada y sincera, en la que se puede confiar.
- **Integridad:** Cumplir de manera responsable las propias obligaciones,
- **Adaptabilidad:** Afrontar los cambios y los nuevos retos con flexibilidad.
- **Innovación:** Estar abierto a nuevas ideas, perspectivas e información.

1) Evitación, distracción o minimización.

Una de las estrategias conductuales que ayuda a modular los sentimientos negativos es la distracción, por ejemplo, cambiar la actividad (Altschuser y Ruble, 1989 citado en Abarca, 2003 citado en Ramírez, 2015). La distracción cognitiva, a diferencia de la conductual, implica redirigir internamente la atención pensando, recordando o imaginando situaciones que generen emociones positivas.

Otra estrategia es “la reinterpretación de las situaciones” y la “redefinición de objetivos”. Los adultos ayudan a los niños a reinterpretar las situaciones que generan emociones negativas, orientándoles hacia otras formas de ver la situación. La habilidad para redefinir los objetivos ayuda a ser más realistas en las expectativas y minimizar la frustración si éstas no se cumplen, Las estrategias son

aprendidas a través del modelado y promovidas por el avance en el desarrollo cognitivo. (Ramírez, 2015)

La evitación cognitiva: Con esta estrategia, se busca neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores por medio de la distracción y la actividad. Se evita pensar en el problema propiciando otros pensamientos o realizando otras actividades en forma de distracción (Fernández –Abascal y Palmero, 1999 citado en Ramírez, 2015).

El objetivo de esta estrategia es evitar las reacciones emocionales valoradas por el individuo como negativas por la carga emocional, por las consecuencias o por la creencia de una desaprobación social si se expresa. Algunos autores se refieren a esta estrategia como Control emocional, refiriéndose a la movilización de recursos enfocados a regular y ocultar los propios sentimientos (Fernández –Abascal y Palmero, 1999 citado en Ramírez, 2015).

2) Afrontamiento búsqueda de apoyo.

El afrontamiento es definido como los esfuerzos cognoscitivos y conductuales para manejar, reducir y tolerar una relación problemática entre el medio ambiente y la persona (Folkman y Lazarus, 1985 citada en Ramírez, 2015). Algunos autores proponen que existen dos tipos de afrontamiento, el afrontamiento enfocado en la solución del problema y el afrontamiento dirigido a disminuir el estrés causado por la experiencia emocional negativa, siendo este último el que coincide con lo que ahora se reconoce como regulación de la emoción.

De esta forma, el afrontamiento incluye la modulación de la excitación emocional propia por medio de la alteración de la experiencia de la emoción (regulación emocional, por ejemplo, cambiando la atención a algún aspecto diferente de la situación, evitando la situación o involucrándose en una actividad distractora), así como cambiando aspectos de la situación cargada de emoción (por ejemplo, presentar conductas instrumentales para calmar la emoción producida por el problema. (Ramírez, 2015).

3) Angustia o impulsividad activa.

En estas estrategias la Reacción agresiva es una estrategia comportamental en la que se expresa la ira y la hostilidad abiertamente como consecuencia de la frustración y la desesperación, reaccionando de manera agresiva hacia los demás, hacia sí mismo o hacia los objetos (Lazarus & Folkman, 1984 citado en Ramírez, 2015).

4) Angustia o impulsividad pasiva.

Una variante de la impulsividad, es la rumiación; la cual versa sobre formas de concentración e intensidad por parte del pensamiento del individuo que obliga en forma obsesiva a no desprenderse de la experiencia emocional (Gross y Thompson, 2007 citado en Ramírez, 2015), es decir, es un enojo interno que se refiere a la tendencia a suprimir o contener los sentimientos de enojo, guardar los pensamientos relacionados con la situación que provocó dicha emoción, ya que a pesar de sentir furia o molestia, no llegue a demostrarse (Spielberger, Johnson, Russell, 1985 citado en Ramírez, 2015).

Aunque las emociones tienen una base biológica, la gente es capaz de influir en las emociones que tiene, así como en la forma en que son expresadas. A esto se le llama RE y se refiere a la amplia gama de todos los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente en sus características de intensidad y duración, que son ejecutadas con el fin de cumplir con las propias metas. (Thompson, 1994, p. 27 citado en Albert, Carrasco & Flores, 2010). En general, la RE es crucial para iniciar, motivar y organizar conductas adaptativas y prevenir niveles estresantes de emociones negativas y conducta inadaptativas. (Cicchetti, Ackerman & Izard, 1995, citado en Albert, Carrasco & Flores, 2010). El concepto de RE es un rubro muy extenso que abarca muchos procesos regulatorios, fisiológicos, conductuales y cognoscitivos (Gross, 1998; Gross, 1999; Thompson & Calkins, 1996 citado en Albert, Carrasco & Flores, 2010).

En un sentido psicológico, la auto-regulación es considerada generalmente como un proceso en el cual las personas establecen metas para sí mismas (valores de referencia), generan planes para alcanzar estas metas y establecen criterios para monitorear y corregir el progreso y la realización de estas (i.e. Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000, citado en Albert, Carrasco & Flores, 2010). También puede haber un consenso en la idea de que los procesos de auto-regulación, involucran tanto componentes conductuales como cognoscitivos que proveen al individuo de la capacidad de ajustar sus metas y acciones ante condiciones ambientales cambiantes (Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000, citado en Albert, Carrasco & Flores, 2010).

Las estrategias de la RE como las estrategias de auto-regulación se enfocan en contribuir al mantenimiento de la homeostasis emocional o balance psicológico. En ambas teorías el logro de las metas es central, aunque en niveles muy diferentes. En la mayoría de las teorías de auto-regulación, las metas personales que el individuo mismo elige (competencias) son un tema central y explícito, mientras que las estrategias de auto-regulación se refieren a los procesos que apoyan la persecución de estas metas. (Albert, Carrasco & Flores, 2010).

3.4. Los Programas de Regulación Emocional

Un programa se considera como una experiencia de aprendizaje planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción, diseñada para satisfacer las necesidades de las personas (Álvarez, 2011).

Para Güel- Barceló & Muñoz Redon (2010) un programa es el plan de acción sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas que es una estrategia distinta a una intervención espontánea, sin perspectivas de continuidad. Las características esenciales de la intervención por programas de educación emocional deberían incluir como mínimo objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

La relevancia de una intervención por programas puede concretarse en los siguientes aspectos: 1) se centra en las necesidades de un colectivo; 2) se estructura por objetivos a lo largo de un continuo temporal y permite un seguimiento y evaluación de lo realizado; 3) promueve la participación activa de los sujetos; 4) permite un mayor desarrollo de curriculum; 5) optimiza los recursos; 6) requiere una implicación de todos los agentes educativos y de la comunidad; 7) precisa de la colaboración de otros profesionales, organismos y entidades en el estudio de la realidad, desarrollo y puesta en marcha del programa; 8) implica la necesidad de determinar las competencias necesarias en cada uno de los ejecutores del programa (Álvarez, 2011). La práctica de la educación emocional debe ser muy dinámica, experiencial, activa y participativa (Bisquerra, 2016). En diversas partes de este capítulo se aportan propuestas y sugerencias de actividades.

Dentro de los programas de regulación emocional revisados se encuentran:

Internacionales

Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños

Energías y relaciones para crecer. Un planteamiento creativo para gestionar las emociones (2013) los autores pretenden animar a los niños y niñas de entre 7 y 12 años a que se conviertan en personas que trabajen de forma decidida y responsable para ser mejores, para dejar un mundo mejor a quienes les seguirán y que ayuden a crecer a los demás. Los invitan a la reflexión, al debate, al desarrollo de la creatividad y compartir experiencias que permitan pasar a la acción de mejora.

Tabla 5. Programas de educación emocional para adolescentes

Programas, Autores, Edad	Contenido
<i>La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar. Mestre y Frías (1996) 12-14 años</i>	Diecisiete sesiones orientadas a la adquisición de estrategias adaptativas de afrontamiento de los problemas, aprendizaje de habilidades sociales, mejora del autoconcepto.
Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria. Trianes & Fernández-Figares (2001) 12-16 de años	Consta de cuatro módulos con contenidos como la mejora del clima de clase, la cooperación, la negociación, la asertividad o la educación en valores.
<i>Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO). Iriarte, Alonso-Gansedo & Sobrino (2006). 14-15 años.</i>	Sus contenidos son autoconciencia emocional, autoestima y confianza, empatía y mejora de relaciones, control emocional, entre otros.

<i>Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar (PIECE) Valles (2007). 12 a 16 años.</i>	Entre ocho y diez unidades temáticas que abordan temas como las emociones negativas, el control de la ira o la empatía.
<i>Programa de intervención con adolescentes para fomentar el desarrollo socioemocional. Garaigordobil (2002, 2004, 2008) 12-14 años.</i>	Se compone de siete módulos: 1. autoconocimiento; 2. Comunicación intragrupal; 3. cooperación; 4. expresión y comprensión emocionales; 5. estereotipos; 6. discriminación; 7. resolución de conflictos
<i>Educación emocional. Programa de actividades para educación primaria y secundaria—GROP Pascual y Cuadrado (2009), GROP (2009) 3-16 años.</i>	Actividades para desarrollar capacidades emocionales como conciencia y regulación emocional, resolución de problemas, relaciones sociales, autoestima, empatía.
<i>Programas de educación emocional y prevención de la violencia. Grupo de Aprendizaje Emocional (2005, 2007) 12-16 años.</i>	Consta de alrededor de 40 actividades centradas en aspectos como la autoconciencia, la autogestión, la empatía y las habilidades sociales.
<i>Programa Vida y Valores en Educación (VyVE)—Fundación Marcelino Botín Melero y Palomera (2011) 9-14 años</i>	Entre ocho y diez actividades específicas de desarrollo socioemocional y 11-13 sesiones insertas en las materias del currículo escolar.
<i>Programa de educación emocional en Guipúzcoa Muñoz y Bisquerra (2013) 2-22 años</i>	Consta de cuatro módulos: 1. sensibilización y formación básica en educación emocional (profesores); 2. Desarrollo de competencias emocionales (profesores); 3. Educación emocional (alumnado); 4. Expertos en educación emocional.
<i>Programa de habilidades emocionales para jóvenes (INTEMO) Ruiz et al. (2013), Cabello et al. (2016) 12-18 años</i>	Doce sesiones distribuidas en cuatro fases: 1. percepción y expresión emocional; 2. Facilitación emocional; 3. comprensión emocional; 4. regulación emocional.

Fuente: Montoya, Postigo & González (2016)

Nacionales

Creciendo juntos: estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares de (Villanueva, L., Vega, L. & Poncelis, M. 2014) el programa de la Secretaría de Educación Pública 2014, incluye las competencias, algunas relacionadas con la capacidad de los niños para autorregularse como son la expresión adecuada de emociones, la interiorización de reglas y normas de interacción, el control de impulsos, necesidad de gratificación inmediata y el uso del lenguaje para regular su conducta en distintos tipo de interacción con los demás. En donde los padres son de vital importancia para la explicación y adquisición de estas habilidades de regulación emocional.

Guía de convivencia para relaciones interpersonales y resolución de conflictos: estrategias que promueven los valores, la inclusión pertenencia y permanencia en la escuela de la Secretaría de Educación Pública 2015, con este programa dirigido a adolescentes, se busca que el personal de tutoría cuente con elementos que le permitan acompañar al alumnado en el establecimiento de

relaciones interpersonales que favorezcan la equidad y la igualdad entre los géneros, el respeto a la diversidad y la no discriminación, la resolución de conflictos de forma no violenta, y el reconocimiento de sus emociones y sentimientos como parte de un proceso de transformación que contribuya al pleno desarrollo como integrantes de una ciudadanía incluyente y más democrática. Lo que corresponde al apartado de educación emocional sus objetivos particulares son:

- Promover que amplíe su autoconocimiento y autoconfianza al valorarse como persona estimable, que aprende de su propia experiencia.
- Favorecer el descubrimiento y atención de sus necesidades presentes, para que a partir de su propio esfuerzo exprese sus potencialidades y establezca relaciones afectivas saludables.
- Favorecer el manejo de sentimientos y emociones para establecer vínculos afectivos sin dañar la propia dignidad ni la de otras personas, al discernir intereses y motivaciones personales con respecto a los demás.
- Facilitar el darse cuenta respecto de su importante colaboración con respecto de su importante colaboración en el aprovechamiento de formas de relación y comunicación, con quienes conviven de manera cercana.

Elaboración y valoración de un taller de regulación emocional en niños de edad escolar de (López-Benítez, 2014) es una tesis cuyo objetivo fue desarrollar y aplicar un taller de regulación emocional para niños en donde se brindaron estrategias y habilidades para expresar y controlar sus emociones. Tomando en cuenta las estrategias cognitivo-conductuales para sensibilizar a los niños acerca de cómo trabajar con sus emociones, como regularlas, esto para tener mejores relaciones con las demás personas y mejorando su vida en lo académico, familiar y social logrando alcances para su futuro. Se desarrolló un estudio cuasi experimental de campo, observacional y comparativo respecto a la misma muestra trabajando con 30 niños de edades de 6 a 12 años.

Propuesta de un taller de regulación emocional y conductual para elevar el bajo rendimiento académico en adolescentes con TDAH de (Chaparro, L., 2010)

El propósito del taller es entrenar al alumno con TDAH de estrategias de autorregulación emocional y conductual, para la mejor adquisición de conocimiento y regulación de sus emociones, mejorando su calidad de vida previniendo la deserción escolar, así como la realización de conductas delictivas. Se propuso un taller con 13 sesiones de 120 minutos cada una, con un horario y lugar fijo. Al inicio de cada sesión se sugieren ejercicios de relajación, para disminuir los síntomas de hiperactividad, impulsividad, así como la inatención.

Taller de estrategias de regulación emocional en un grupo de adolescentes con factores de riesgo: estudio piloto (Cervantes 2014) el objetivo de esta tesis es desarrollar un taller de estrategias de regulación emocional dirigido a un grupo de 12 adolescente de 12 a 14 años de una escuela secundaria pública de la ciudad de México. Se diseñaron 10 sesiones de trabajo con 60 minutos cada una.

La inteligencia emocional como estrategia para que los niños de preescolar identifiquen y regulen sus emociones de manera positiva. (Miranda, 2013) plantea sobre la importancia que tiene la planeación de actividades tomando en cuenta como estrategia para abordar la problemática el tema de la inteligencia emocional, para cual se diseñaron 19 estrategias didácticas (sesiones) para que los alumnos identificaran y expresaran sus emociones, aprendan a controlarlas y a manejarlas adecuadamente, reconociendo sus propios sentimientos y los de las demás personas que los rodean, para establecer relaciones positivas con sus pares y las figuras de autoridad.

Los programas psicoeducativos son una herramienta que por varios años ha resultado útil en la instrumentación de programas generales de promoción y prevención en la intervención primaria en el área de salud (Hernández & Sánchez-Sosa, 1991) .Otra forma de expresarlo es considerar un programa como una experiencia de aprendizaje planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción, diseñada para satisfacer necesidades de la población (Álvarez, 2011).

Capítulo 4. Propuesta de taller de regulación emocional en adolescentes de 12 a 15 años

Planteamiento del problema y Justificación

La investigación realizada en torno a la Regulación Emocional (RE) ha proporcionado una profunda comprensión de este concepto, no obstante, pone de manifiesto la escasa investigación hecha a propósito del tema, sobre todo en los periodos del desarrollo de la preadolescencia y adolescencia. Estos periodos críticos marcan un cambio en la adquisición de habilidades cognitivas, sociales, y emocionales, en el desarrollo de la autonomía (Cole & Tamang, 1994). En específico, la experiencia emocional de los adolescentes es más frecuente e intensa que la de más jóvenes o mayores, y la prevalencia de los trastornos se incrementan marcadamente durante los años de la adolescencia (Silk & Steinberg, 2003).

En la bibliografía revisada, se encuentra que la planeación e implementación de intervenciones orientadas hacia la promoción de la salud mental en la adolescencia ha sido indicada tanto en la identificación de los factores de riesgo como en los factores de protección para el desarrollo saludable en esta etapa del desarrollo. La investigación teórica y empírica previa surge que el ser humano reacciona de manera emocional además de física debido a que los individuos actúan ante estímulos que se presentan en diversos contextos, pero estos últimos no determinan la respuesta. Las personas tienen que pasar el complejo proceso de regular sus emociones, esto es, realiza cambios en la intensidad y duración de la respuesta antes de que las conductas observables sean expresadas (Gross & Thomson, 2007).

Las redes de compañeros son esenciales para la adquisición de habilidades sociales, los adolescentes aprenden de sus amigos y compañeros de su edad las clases de conducta que serán recompensadas por la sociedad y los roles adecuados. La competencia social es un elemento fundamental de la capacidad de hacer nuevos amigos y de conservar los actuales. En parte, la competencia social se basa en la capacidad de hacer comparaciones sociales. Estas permiten que el

adolescente se cree una identidad personal y evalúe los rasgos de otras personas. A partir de estas evaluaciones, el adolescente elige los amigos íntimos y grupos a los que va a pertenecer.

Los adolescentes (edades de 10 a 19 años) representan aproximadamente una sexta parte de la población mundial (1200 millones de personas). una gran proporción de la población general a nivel mundial. Según estimaciones de la OMS (2018) 1 de cada 5 personas en el mundo es adolescente. En Latinoamérica este sector abarca 30% de la población (CEPAL, 2006), mientras que en México constituye la franja más ancha de la pirámide poblacional e integra alrededor de la quinta parte de la población total (CONAPO, 2011a). De acuerdo con los datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda (CONAPO, 2011a) los adolescentes entre 10 y 19 años representan 28.3% de la población general. Por su parte, el Instituto Mexicano de la Juventud (2011) reporta que existen 19.9 millones de jóvenes adultos de entre 15 y 24 años. Se estima que 39% tiene menos de 14 años, mientras que el grupo de jóvenes de 15 a 19 años representa alrededor del 9.6% en todo el país; en el Distrito Federal, 8.4% y en el Estado de México, 13.3% (CONAPO, 2011). El Consejo Nacional de Población (2010) calcula que para 2030 la población joven de entre 15 y 24 años descenderá a 16.4 millones de los cuales 8.3 millones serán adolescentes. En los adolescentes los problemas de aprendizaje, el retraso mental, los trastornos de ansiedad, el trastorno por déficit de atención, la depresión, el uso de sustancias y los intentos de suicidio, son los problemas de salud mental más frecuentes (OMS, OPS y Secretaria de Salud de México, 2011). La Federación Mundial para la Salud Mental (WFMH, por sus siglas del inglés *World Federation Mental Health*, 2006) y la Organización Mundial para la Salud (WHO, por sus siglas del inglés *World Health Organization*, 2007), plantean políticas y líneas de acción que marcan como prioridad la atención al maltrato infantil, las enfermedades asociadas a prácticas sexuales de riesgo, el consumo de alcohol y tabaco, la depresión y el suicidio en los adolescentes y jóvenes, en especial a aquellos grupos que viven en condiciones de pobreza. (Barcelata, 2015, página 61)

En México, los adolescentes son considerados como uno de los grupos más sanos de la población, cuyos índices de mortalidad han ido en descenso (Celis de la Rosa, 2004). Sin embargo, se le considera un grupo vulnerable ya que tiende a presentar estilos de vida y conductas de riesgo, algunas propias de la etapa, y muchas de ellas asociadas a problemas de salud física y emocional con repercusiones en momentos posteriores del ciclo vital. La etapa de la adolescencia generalmente es inestable. Durante la adolescencia se van estructurando las estrategias que permiten al individuo ir perfilando una personalidad madura, aun en situaciones de extrema dificultad. El desarrollo de la personalidad depende de múltiples factores, como son los aspectos hereditarios, la etapa infantil y las condiciones sociales, familiares y ambientales, en las que se desenvuelva el adolescente. La adolescencia se caracteriza por un conflicto específico del sujeto consigo mismo y con su entorno.

En la adolescencia se trata de adquirir competencias emocionales que permitan afrontar los retos profesionales con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar. Muchos de los problemas a los que nos enfrentamos diariamente se encuentran afectados por fallos en la regulación de las emociones. Estas dificultades para regular las emociones tienen consecuencias tanto personales como sociales, hasta el punto de agobiar o alterar nuestras rutinas diarias (Mestre & Guil, 2012). La regulación emocional es importante debido a que, en la vida se experimentan emociones, continuamente se reciben estímulos que producen tensión emocional, se viven continuas contradicciones y conflictos.

El adolescente tiene ya las capacidades emocionales de un adulto, pero no su experiencia, por lo que principalmente su interés se centra en el análisis de su mundo emocional (Villanueva & Gómiz, 2014). Es fácil observar en esta edad cierto desorden emocional, frecuentes estados de ánimo negativo e intensas emociones que se confunden y les resulta difícil distinguirlas. Así, con la observación se encuentra con una gran activación emocional a la que los adolescentes no consiguen dar sentido. La adolescencia es un período emocionalmente muy intenso y con constantes cambios de estados de ánimo. Los y las adolescentes deben

asumir los cambios corporales, cognitivos, hormonales, producidos a lo largo de la pubertad; se desarrollan nuevas dimensiones de identidad, se realizan las primeras relaciones amorosas y sexuales, y progresivamente se van independizando del entorno familiar. Las presiones de los compañeros y compañeras son especialmente intensas, ya que en esta etapa son ellos y ellas su principal punto de referencia para establecer la autoconciencia.

En esta etapa, las estrategias de búsqueda de apoyo se trasladan de padres y madres a los y las compañeras y amigas, pero en momentos de crisis utilizan el apoyo de padres y madres, aunque son ambivalentes a la hora de confiar en ellos y ellas. Todos estos cambios requieren de una gran capacidad de autorregulación emocional. En esta etapa utilizan estrategias cognitivas de regulación emocional.

Se ha encontrado que cuando los padres están al pendiente de sus hijos, que se comportan afectuosamente, pero que a su vez regulan sus conductas, tienen hijos que son más competentes e independientes y tienen mayores niveles de autoestima, desarrollo moral y control emocional que los niños con padres con otro estilo de crianza (Rendon, 2007).

El trabajo con adolescentes requiere resolver una serie de tensiones que van cambiando de una generación a otra, tales como, el balance entre los derechos y deberes de los y las adolescentes; los espacios de autonomía y la necesidad de cuidado y vínculos afectivos con la familia; la capacidad de autodeterminación y la necesidad de guía y protección desde adultos significativos, la necesidad de experimentación y la puesta de límites familiares, entre otras. Todas estas disyuntivas traen a la mano las preconcepciones de los profesionales y técnicos de los equipos de salud, así como, una indisoluble relación con las vivencias de su propia adolescencia. Las recomendaciones frente a éstas están basadas en experiencias con resultados efectivos en términos del desarrollo de los y las adolescentes (Ministerio de Salud de Chile, 2009).

Las intervenciones en forma de taller resultan menos invasivas y más fructíferas para los adolescentes que llevarlos por un proceso de psicoterapia, porque a veces

son obligados a ir por sus padres y no se abren de manera individual o lo ven como un ataque hacia ello, en cambio con un taller ya que hay más adolescentes con problemáticas similares es más fácil que puedan identificar, expresar lo que les pasa sin temor de ser juzgados.

La regulación emocional es importante para las relaciones sociales, ya que estas pueden ser una fuente de conflictos, tanto en el ámbito profesional, familiar, comunitario, o en cualquier contexto en el que se desarrolla la vida de una persona. Partiendo de que en la adolescencia se adquieren habilidades cognitivas, sociales y afectivas; el conocer estrategias de regulación emocional se vuelve importante para lograr una mejor adaptación social, individual y familiar, áreas importantes para el periodo de desarrollo de la adolescencia.

El interés científico por las emociones ha tenido un gran impulso en la última década del pasado siglo. La emoción se ha convertido en un tema de interés para distintas disciplinas (Chavira, & García, 2017). Este trabajo tiene como principal objetivo ofrecer una propuesta de intervención desde la regulación emocional del adolescente por medio del diseño de un taller de estrategias de regulación emocional (RE) así, este programa plantea una serie de objetivos generales comunes a otros programas de educación emocional se tomará como base el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2012), con el fin de favorecer el proceso de reflexión, facilitar la adquisición y aplicación de alternativas de solución a las situaciones de conflicto que se enfrenta día a día en la escuela, con sus amigos, con sus maestros y en casa (padres, hermanos, y/o abuelos). En esta etapa, es preciso elaborar y desarrollar propuestas educativas orientadas a problemáticas más específicas como la identificación emocional, regulación emocional (resolución de conflictos personales e interpersonales), la mejora del autoconcepto y la autoestima; incrementar las capacidades empáticas, optimizar las habilidades sociales como el establecimiento de vínculos, fomentar valores universales. Toda intervención en educación emocional, como cualquier acción orientadora, precisa de la evaluación para optimizarse y constatar sus resultados.

Sin embargo, se es consciente de la problemática que ello entraña. Las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir.

Objetivo general:

- Elaborar un taller de Regulación Emocional para adolescentes.
- Qué los adolescentes aprendan estrategias de regulación emocional.

Objetivos específicos:

- Aprender a identificar las propias emociones.
- Desarrollar la habilidad de controlar sus propias emociones Identificar las características fisiológicas, cognitivos y conductuales de las diversas emociones.
- Fomentar que los participantes expresen sus emociones de forma adecuada en su entorno.

Participantes:

Se llevará a cabo con participantes voluntarios que residan en la Ciudad de México y área metropolitana. El grupo estará constituido entre 10 y 15 adolescentes con un rango de edad de 12 a 15 años.

Criterios de inclusión:

- Que sus padres firmen el consentimiento informado (Anexo 1) para que participe en el Taller de Regulación Emocional.
- Que cumplan el rango de edad.

Criterios de exclusión:

- El participante y/o su padre, madre o tutor se rehúsan a firmar el consentimiento informado con lo cual rechazan participar al taller de regulación emocional.
- Que tengan un Diagnóstico clínico.

- Que reciban atención psicológica o en proceso terapéutico.
- Que hayan reprobado un grado en la secundaria.
- Que asistan a nivel medio superior.
- Que no estén en el rango de edad.

Consideraciones éticas

La participación será voluntaria, se garantizará la integridad y confidencialidad de los participantes, la información proporcionada tanto en las sesiones como del instrumento de evaluación será con fines académicos. Se les pedirá al padre, madre o tutor que firmen en consentimiento informado (anexo 1).

Evaluación y Materiales

Se considera que en la evaluación de programas de educación emocional a lo que se puede aspirar, en estos momentos, es a la medición del componente cognitivo de las emociones. Esto supone utilizar instrumentos de medida, basados en dos tipologías de instrumentos: a) instrumentos estandarizados, b) instrumentos de carácter más cualitativo en educación emocional la utilización de instrumentos como cuestionarios, escalas o autoinformes estructurados o informales, los cuales son el único recurso disponible para la medición del aspecto cognitivo-subjetivo de las emociones.

La medida del componente cognitivo se basa en la utilización de instrumentos como cuestionarios, escalas o autoinformes estructurados o informales, los cuales son el único recurso disponible para la medición del aspecto cognitivo-subjetivo de las emociones (Álvarez, 2011). Algunos de estos instrumentos han logrado una considerable validez y fiabilidad en los últimos años. Sin embargo, hay que utilizar sus resultados con cautela por diversas razones que pueden influir en los resultados (memoria, aprendizaje, dominio del lenguaje, pensamientos y creencias sobre las emociones, deseabilidad social, etc.).

El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria CDE-SEC

El cuestionario de desarrollo emocional en la versión para adolescentes (CDE_SEC) fue diseñado de acuerdo con el modelo de competencia emocional del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. “Elaborado por Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010). Es un cuestionario de auto-informe, desarrollado para población española, basado en el modelo teórico de educación emocional Bisquerra & Pérez (2007). Su aplicación se estima adecuada entre los 12 y los 18 años. De acuerdo con este modelo, el cuestionario mide cinco dimensiones de la competencia emocional, además de ofrecer una puntuación global. Se compone de 35 ítems. Se utiliza una escala de tipo Likert con opciones de respuesta, que van desde 0 (completamente en desacuerdo con la declaración) a 10 (completamente de acuerdo). Estudios previos realizados con muestras de diversos niveles educativos indican que su índice de consistencia interna medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, oscila según los casos entre 0.79 y 0.82 (Pérez-Escoda, 2016).” Citado en López- Casaá, E; Pérez-Escoda, N. & Alegre, A. (2018 p. 63). Se toma en cuenta ese cuestionario porque evalúa las competencias emocionales de acuerdo al modelo de Bisquerra (2007) a pesar de no estar estandarizado en la población mexicana. El instrumento se encuentra en el Anexo 2.

Definición de las competencias emocionales según Bisquerra (2009):

Conciencia emocional: La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, esto según Bisquerra (2009) lo cual para este autor incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. El conocer las emociones propias y las de los demás se consigue a través de la observación propia y de las otras personas.

Regulación emocional: Otra de las competencias emocionales es la regulación emocional, la cual se refiere a “la capacidad para manejar las emociones de forma

apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2009, p.3).

La regulación emocional es para Bisquerra (2009) el elemento esencial de la educación emocional, y está compuesto por aspectos como la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, el desarrollo de empatía, entre otros.

Autonomía emocional

Esta competencia emocional hace referencia a la capacidad de generarse las propias emociones y defenderse de las emociones tóxicas. En cuanto a esta competencia, Bisquerra (2009) explica que se relaciona con la autogestión personal, y que incluyen las siguientes microcompetencias: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

Para Álvarez, Bisquerra, Filella, Vita, Martínez y Pérez (2011) la autoestima se refiere a cómo se siente una persona consigo misma, por lo que una autoestima adecuada está relacionado con una visión racional y con el sentirse satisfecho con uno mismo, y por el contrario una baja autoestima se refleja en un comportamiento inseguro; por lo que estos autores concluyen que la autoestima es un factor relevante para el desarrollo y bienestar emocional.

Cuestionario para el final del taller

Para la parte cualitativa se les dará al final del taller un pequeño cuestionario con preguntas abiertas (Anexo 3) donde los adolescentes contestarán:

- ¿Qué aprendiste el día de hoy?
- ¿Qué es lo que te gustó de la sesión de hoy?
- ¿Qué es lo que no te gustó de la sesión de hoy?
- ¿Qué le cambiarías al taller?
- ¿Qué no le cambiarías al taller?

- ¿cómo te sentiste con las actividades planteadas el día de hoy?
- ¿Qué te pareció la actitud del facilitador?
- ¿El facilitador explicó de manera clara y sencilla los temas y/o las actividades?

Cuestionario de evaluación de cada actividad

Además se tomará de (Ezeiza Urdangarin, B., Izagirre Gorostegi, & Lakunza Arregi, A., 2008) en su libro de Inteligencia emocional, educación secundaria obligatoria una pequeña evaluación por parte del evaluador para cada una de las actividades (), para saber el grado de satisfacción, la comunicación y escucha entre los participantes, el clima que se da en grupo.

El cuestionario es la herramienta que al término de cada actividad ofrece una reflexión sobre el funcionamiento del programa, ayudando a identificar modos de mejora y desarrollando nuevas estrategias de acción frente a las dificultades o situaciones observadas. Teniendo en cuenta la carta descriptiva, el cuestionario contiene diversos indicadores de evaluación que deberían tomarse en consideración en cada actividad y que ayudan a evaluar la actividad: grado de placer, grado de participación, clima del grupo, comunicación-escucha y grado de obtención de los objetivos (Anexo 4)

- ***Grado de placer:*** observar qué emociones manifiestan las personas participantes del grupo ante el desarrollo de la actividad. Valorar las manifestaciones emocionales espontáneas, como la risa, expresiones faciales, felicidad...
- ***Grado de participación:*** observar si en las actividades en grupos pequeños o con todo el grupo participan todos (los y las alumnas).
- ***Clima del grupo:*** observar la expresión emocional de los y las alumnas. Observar si en las actividades de grupo se aprecian el respeto, el diálogo, la coordinación o conductas de resistencia o agresividad o incluso de pasividad.
- ***Comunicación y escucha:*** valorar si las instrucciones de la actividad que la persona adulta ofrece son escuchadas, si en la puesta en común o

reflexión las personas participantes del grupo se escuchan activamente, y si en el desarrollo de la actividad la comunicación dentro del grupo es efectiva.

- **Grado de obtención de los objetivos:** valorar si los objetivos propuestos al principio de la actividad se han conseguido y en qué medida.

Estos indicadores serán evaluados en una escala de estimación del 1 al 10. Para finalizar con el cuestionario, se proponen dos aspectos más a valorar por la persona adulta:

- Elementos positivos y dificultades de la sesión y cómo mejorar las mismas.
- Descripción de la impresión subjetiva de la sesión.

Escenario

- Un salón amplio, de preferencia sin distractores con ventilación e iluminación.
- Que cuente con mobiliario suficiente.

Material

- | | | |
|------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| • Sillas | • Gises | • Papel bond |
| • Mesas | • Crayolas | • Papel Kraft |
| • Hojas blancas | • Pegamento | • Bolígrafos |
| • Hojas de colores | • Goma | • Lápices |
| • Colores | • Plastilina | • Tijeras |
| • Plumones | • Goma | • Globos |
| • Sanitas / Papel de
baño | • Jabón
líquido para
manos | • Pinturas para dedos |

Duración

El taller tendrá una duración de 16 horas distribuidas en 8 sesiones, 7 dedicadas a los adolescentes y las competencias emocionales y 1 dedicada al cierre del taller.

Modalidad

En un primer momento se llevará a cabo en un grupo para la realización del taller.

- Dos veces por semana, de 4:00 pm a 6:00 pm

Perfil del facilitador

- Tener dominio sobre el tema de regulación emocional.
- Tener dominio sobre el tema de adolescencia.
- Ser capaz de transmitir información de manera clara.
- Mantener una actitud empática y respetuosa con los participantes.
- Mantener la motivación y participación de los miembros del grupo.
- Manejar al grupo en casos extraordinarios.
- Promover verbalmente la escucha activa entre las personas participantes.
- Estimular la reflexión y el razonamiento.
- Identificar incidentes negativos sin entrar en acusaciones directas.

Flexibilidad y contextualización de las actividades

- La estructura propuesta para la realización de las actividades es una guía general de acción, por lo tanto, no se espera que sean aplicadas al pie de la letra. Cada facilitador/a puede utilizar las actividades de forma flexible, cambiando el orden de los componentes, alterando algunos elementos o ejemplos para hacerlos más cercanos a la realidad de los jóvenes de su grupo y de acuerdo con sus conocimientos y habilidades.
- Si las temáticas y ejemplos presentados en las actividades parecen muy abstractos ajenos a la realidad de los jóvenes, se recomienda ligarlos a la realidad que ellos viven cotidianamente ya que se involucrarán más en la medida que se sientan identificados con aquello que se habla.
- Se recomienda abordar los temas enfocándolos de la manera más concreta posible, en este sentido, se sugiere proponer trabajar los temas más en el aquí y el ahora (a nivel individual, grupal, familiar, institucional, comunitario) que en el largo plazo.

Recomendaciones para guiar las actividades

- Es conveniente, siempre que sea posible, la presencia de dos facilitadores/as.
- Se sugiere que al comienzo de cada sesión se realice un resumen de la sesión anterior, en el cual participen los/as facilitadores/as y los jóvenes. Esto ayudará a que los jóvenes internalicen la información que vayan recibiendo sesión a sesión y a mejorar el sentido de proceso grupal.
- Se sugiere explicar de manera breve el objetivo y el sentido de las actividades al inicio de cada sesión.
- En todos los momentos en que se trabaje con el grupo completo, se recomienda ubicar a los participantes en círculo o media luna para que se puedan ver entre ellos. El círculo o media luna puede hacerse con sillas o sentados en el piso. Si algún joven se ubicara más atrás, es papel del/la facilitador/a adecuar la ubicación para que todos puedan escucharse y mirarse.
- Se recomienda que las explicaciones y entrega de contenidos se realice de manera breve, motivando a los participantes a reaccionar desde su propia experiencia respecto de los temas a tratar.
- En muchas de las actividades se pide dividir a los integrantes del taller en grupos. Si bien la recomendación que aparece en las actividades es dividirlos en grupos de entre 3 y 4 jóvenes, este número puede variar dependiendo de la cantidad de jóvenes que conformen el taller, de las dinámicas internas que presente el grupo y del objetivo que se quiera lograr.
- Al final de cada sesión se recomienda hacer una breve evaluación sobre cómo resultó la actividad, en base a preguntas orientadoras como: ¿de qué me di cuenta en la sesión de hoy? ¿Qué aprendí en la sesión de hoy? ¿Qué me llevo del encuentro de hoy? De esta evaluación se pueden obtener aprendizajes para ser implementados en las siguientes sesiones.

Respeto y buen trato hacia los jóvenes y sus opiniones

- Se recomienda que los/as facilitadores/as propicien un ambiente respetuoso donde los jóvenes se sientan en confianza y donde no existan juicios o críticas a priori de las actitudes, lenguaje o posturas de los jóvenes.
- Es muy importante que se respete el nivel de profundidad con el que los jóvenes participantes comparten sus experiencias. Esto, sobre todo al inicio del trabajo en grupo, ya que es necesario que se generen confianzas básicas entre los participantes, y entre ellos y el/la facilitador/a (y viceversa), para que las personas se abran a compartir sus experiencias sin sentirse expuestas o amenazadas. En este sentido, se debe tener en cuenta que el contacto físico y el compartir experiencias personales no siempre es fácil para los jóvenes. Por ello, es importante que cada joven se sienta libre de participar o compartir en cada actividad, respetando así su derecho de participar en silencio algunas veces.
- Se espera que los/as facilitadores/as formulen preguntas abiertas, y eviten inducir respuestas, consejos, recetas o advertencias.
- Es importante que los/as facilitadores/as refuercen constantemente la autoestima, las capacidades y las habilidades de los jóvenes.
- Es importante que los/las facilitadoras/es regulen la palabra, cuidando que todos puedan ser escuchados, que tengan la posibilidad de hablar y que nadie haga uso excesivo de su derecho a hablar (“se robe el micrófono”).
- Algunas actividades abordan temas que son muy sensibles para los jóvenes, ya que ellos mismos pueden haber vivido o estar viviendo esas experiencias. Cuando un participante comparte una experiencia personal o íntima es un momento sagrado para el grupo, y cuidar el respeto a esa persona es un valor fundamental. Por esta razón, es muy importante que los/as facilitadores/as conozcan las historias personales de los integrantes del grupo actividades cuidando de que nadie se exponga, se le agrada o sea víctima de burlas si los jóvenes deciden compartir sus historias.

- Durante los momentos en que se compartan experiencias en el grupo, todas las opiniones deben ser aceptadas y respetadas (con la excepción de transgresiones a las reglas de convivencia como maltrato verbal a un compañero, lo cual debe ser detenido de inmediato). Así, no existen opiniones o respuestas buenas o malas.
- Si se presenta una situación de maltrato (verbal o físico) durante una actividad, es función de los facilitadores/as detener la situación inmediatamente y convertir lo sucedido en tema de conversación y aprendizaje grupal.
- Pueden presentarse situaciones de conflicto. Es responsabilidad de los/as facilitadores/as intervenir en dichas situaciones, tratando de establecer respeto a la diferencia de opiniones para llegar a un consenso, cuidando siempre el buen trato entre los participantes.
- Construir un clima de confianza y un espacio seguro para conversar de las experiencias es un desafío para todo/a facilitador/a que trabaja con jóvenes, especialmente si éstos provienen de contextos de vulneración de derechos.
- Te invitamos a demostrarle a los jóvenes, a través de tu propio ejemplo, que la cultura de violencia que impera en nuestra sociedad puede cambiar. En este marco, no reacciones violentamente si algún joven comete alguna acción indebida durante el programa, por el contrario, abórdalo desde el respeto y con cariño. Se puede ser respetuoso, firme y cariñoso a la vez.

Cierre de los talleres

Al finalizar las sesiones se recomienda realizar algún acto ritual a través del cual se reconozca la participación de los jóvenes y el compromiso adquirido con el programa. Se les puede dar un certificado, un diploma, u otro elemento que destaque su compromiso y su trabajo y que demuestre que se valora su dedicación y participación en los talleres.

Etapas del taller

El taller toma como fundamento la propuesta de Bisquerra (2012). En el cual plantea los siguientes bloques de competencias emocionales:

- Conciencia Emocional
- Regulación emocional
- Autonomía emocional

Y está estructurado en cada una de las siguientes fases:

1. Planteamiento del taller. Adolescencia

En esta fase corresponde a la primera sesión, y su objetivo es informar a los participantes de lo que va a tratar el taller, y que conozcan un panorama general lo que es la regulación emocional, además de los temas a revisar, las expectativas de los integrantes del grupo y las reglas del taller. En esta etapa como es la inicial se hará tanto una dinámica de presentación como de integración grupal. Además de brindarles información general sobre la adolescencia (cambios biológicos, cognitivos, conductuales, psicológicos, etc.)

2. Identificación emocional

En esta fase es la sesión 2, donde el objetivo principal es que los participantes desarrollen la capacidad para percibir, identificar y etiquetar las emociones propias en diversos contextos de su vida cotidiana donde se desenvuelven. Por lo tanto, las actividades a realizar son de carácter informativo- reflexivo se le proporcionará a los participantes información sobre las emociones qué son y cómo de clasifican, reflexionen sobre estas emociones en los diferentes ámbitos de su vida.

3. Técnicas de identificación emocional

En esta fase es la sesión 3, tiene como objetivo que los participantes analicen el conocimiento de sí mismos principalmente de sus emociones y lo apliquen

en sus esferas donde se desenvuelven. Las actividades que se realizarán van encaminadas a que sigan identificando en nuevas situaciones que emociones sienten y percibir las emociones de otras personas, así como de implicarse en sus vivencias emocionales por medio de la empatía.

En estas sesiones de identificación emocional se utilizarán actividades o dinámicas como: Enamorarse, toda una aventura emocional, mi corazón va a mil y no me entienden, sabes cómo llamarle de los autores De Rodríguez, M. & Sicart, R. en Guel, M., & Muñoz, J. (2010)

Sentir y expresar lo que siento Actividad tomada de Alexandra Obach, Michelle Sadler y Francisco Aguayo CulturaSalud/EME, 2011

Ahora me siento de Rodríguez, M. & Sicart, R. en Pascual, V. & Cuadrado, M. (2009).

4. *Regulación emocional*

En esta fase se trabajará en la sesión 4, la sesión es de carácter informativo-reflexivo, tiene como objetivo que los participantes puedan tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; para autogenerarse emociones positivas. Esta sesión se contextualizan las situaciones por las que se presentan en esta etapa de su vida, que piensas y que hacen ante momentos de estrés.

5. *Dar sentido a la regulación emocional*

En esta fase se trabajará la sesión 5 el objetivo es hacer énfasis en la idea de que no hay emociones buenas o malas, sino que hay que aprender a regular las emociones que se experimentan, principalmente para no dejar que estas emociones provoquen situaciones que pueden perjudicar a uno mismo u a otras personas, resolver los problemas de manera saludable.

6. *Autonomía emocional*

En esta fase, la sesión 6 el objetivo es hacer énfasis de tener una imagen positiva de sí misma y los elementos que conforman una buena autoestima

por ejemplo que valore sus propias capacidades y limitaciones, se ame tal cual es, sea capaz de afrontar situaciones adversas y confíe en sus recursos, busque ayuda y apoyo cuando lo requiera.

7. *Dar sentido a la autonomía emocional*

Esta sesión es sumamente importante, el objetivo es desarrollar una buena autoestima para tener una visión racional y sentirse satisfecho con uno mismo, y por el contrario una baja autoestima se refleja en un comportamiento inseguro; por lo que la autoestima es un factor relevante para el desarrollo y bienestar emocional de los seres humanos. se propondrán dinámicas participativas y vivenciales en donde se integran la reflexión y la información de los demás, la importancia de cuidarse uno mismo.

8. *Sesión de aplicación post taller y convivio*

En esta última sesión el objetivo es aplicar los instrumentos post taller, así como un pequeño reconocimiento a los alumnos por finalizar en taller, también un pequeño convivio para cerrar el taller.

Carta descriptiva

Sesión 1.

Objetivo: Explicar a los participantes de manera breve los contenidos del taller, además que conozcan un panorama general lo que es la regulación emocional.

Tema	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Presentación del taller: "Aprendiendo sobre mis emociones"	Presentación del taller	Se explican las reglas de convivencia a los padres, niños y un breve resumen de los contenidos a revisar	Se les dará a conocer a los padres, madres, o tutores los objetivos, además de firmar el consentimiento informado Expectativas Consecuencias Temas	10 minutos	Consentimiento informado. Plumas
Integración	Ensalada de frutas"	Generar un ambiente de confianza entre los asistentes	Antes de iniciar la actividad se preguntará a los adolescentes si saben jugar "piedra papel o tijera", tomando en cuenta esto, se explicará que habrá tres especies jugando, pollito, chango y humano. El reto es ir escalando hasta llegar a ser humano. Para iniciar todos serán pollitos y deberán ganar una partida de "piedra, papel o tijera" para subir de rango. Solamente pueden jugar especie con especie.	10 minutos	Ninguno
Adolescencia	¿Qué es ser adolescente? ¿Cómo soy yo?	Conocer cuál es la concepción de los asistentes acerca de la adolescencia	Se les entregará a los y las participantes una hoja blanca, se les pedirá que dividan la hoja a la mitad, en su lado izquierdo de la hoja dibujarán y escribirán cómo es que la sociedad piensa que son los y las adolescentes y de su lado derecho dibujarán como son y sus gustos.	20 minutos	Hojas blancas Colores Lápices
Conciencia emocional	¡Mi corazón va a mil!	Descubrir la relación que existe entre las emociones experimentadas y ciertas sensaciones físicas. Reconocer los signos físicos en su mínima expresión para tener la oportunidad de utilizar estrategias para controlarlos.	1. El facilitador introduce la actividad poniendo algunos ejemplos de cambios físicos ante ciertas emociones (ruborizarse, sudar, taquicardia). Pide a los alumnos que pongan otros ejemplos. 2. Cada participante ha de completar la tabla. Se le comunica que las dos casillas que quedan libres son para que añadan otras sensaciones físicas que ellos experimenten. <i>Trabajo en grupos</i> 3. Se forman grupos de 4 o 5 alumnos para poner en común sus hojas de trabajo. En este proceso han de buscar si ante las mismas situaciones experimentan las mismas emociones y sensaciones físicas. 4. Un portavoz de cada grupo expone al resto de la clase las conclusiones a las que ha llegado su grupo. 5. En la puesta en común el facilitador puede ir preguntando cómo manejan las sensaciones físicas e ir proponiendo la relajación como una buena estrategia para controlarlas.	40 minutos	"Anexo 6; Mi corazón va a mil!" – Lápiz o bolígrafo
Conciencia emocional	El teléfono sin palabras	Experimentar la comunicación no verbal. Reflexionar sobre la comunicación y sus dificultades.	1) Se dividen en dos grupos. 2) Dentro de cada grupo se colocan en fila. 3) Se le entrega al último de cada grupo el papel donde está escrito el mensaje. Está prohibido mostrar el papel a los demás. Lo leerá en silencio y lo devolverá al coordinador de la actividad.	20 minutos	Papelitos con las situaciones o emociones

Tema	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
		Expresión no verbal de las emociones	4) El último de cada grupo expresa gestualmente el mensaje al penúltimo, éste se lo transmite de forma no verbal al siguiente y así sucesivamente hasta llegar al primero, que lo deberá traducir a palabras. 5) Gana el grupo cuya traducción del mensaje se parezca más al original.		
Conciencia emocional	¡No me entienden!	Identificar las emociones contradictorias que surgen en la interacción con los padres	1.- La actividad se iniciará con la lectura por parte de una alumna del texto de la ficha del alumno. La alumna leerá el texto como si estuviera explicando su experiencia, es decir, tratando de interpretarlo como si fuera una actriz. Para dicha lectura se precisará leer el texto varias veces hasta tener soltura para poder declamarlo. Esta preparación la realizará la alumna con la ayuda del tutor. Una vez finalizada la lectura los alumnos contestarán las preguntas formuladas en la ficha del alumno. 2.-Comentarán entre ellos qué emociones les habían surgido y cómo las expresaban, buscando puntos en común y diferencias que enriquezcan tanto la forma de sentir como la forma de expresión. 3.-El tutor planteará las cuestiones que siguen al grupo clase: 4.-Tras la reflexión, Raquel se da cuenta de que los padres quieren a los hijos de un modo contradictorio ¿Has observado alguna vez si en la forma de querer a nuestros padres también aparecen sentimientos contradictorios? Es decir, ¿alguna vez has sentido que los porque, como Raquel, les percibes como si fueran nuestros carceleros cuando nos dicen "no" a algo que deseas y, en cambio, en otras ocasiones sientes que los amas con la misma intensidad por su afecto, su cuidado y educación?	20 minutos	Anexo 7

Sesión 2

Objetivo: Desarrollar la capacidad para percibir, identificar y etiquetar las emociones propias en diversos contextos de su vida cotidiana donde se desenvuelven los participantes.

Tema	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Conciencia emocional	Sentir y expresar lo que siento	Aprender a reconocer las emociones básicas, las dificultades para expresarlas y las consecuencias que esto tiene en la comunicación que establecemos con los demás.	1.- Se introducirá a la actividad, explicando que se realizará un ejercicio para identificar cómo reconocer las diferentes emociones que experimentamos en nuestra vida cotidiana. Algunas emociones las manifestamos con mayor facilidad, mientras otras nos causan incomodidad y, por eso mismo, muchas veces las evitamos. 2.-Después se escribirá en un papel bond o pizarrón que esté en un lugar visible de la sala las cinco emociones básicas y dibuja las caras que se asocian a cada emoción, en un cuadro como el que se presenta en el anexo. 3.- Se entregará una hoja a cada uno de los participantes, y pide que de manera individual dibujen la cara que representa la emoción que expresan con más facilidad y que a ese dibujo le asignen el número 1. Luego, la que expresan con cierta facilidad, pero no tanto como la primera y que le asignen el número 2. A continuación, la que les es indiferente y le asignen el número 3. Luego, la emoción que tienen algo de dificultad para expresar	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 5 • Papel bond • Plumón • Papel tamaño carta para cada participante • colores • Preguntas en el anexo

Tema	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
			<p>y le asignen el número 4 y por último, la emoción que les es muy difícil de expresar y le asignen el número 5.</p> <p>4.-Una vez que cada participante haya terminado de asignar un número a cada emoción, se pedirá que se reúnan en grupos de entre 3 a 4 participantes y compartan con sus compañeros lo que reflexionaron. Se solicitará que conversen sobre qué les pasa con cada emoción, si les resulta fácil o difícil reconocerla y/o expresarla. Píde que cada grupo elija a alguien para moderar las opiniones de modo que todos alcancen a compartir.</p> <p>5.- Se pedirá a todos los participantes que se sienten en un círculo, y que un representante de cada grupo presente una síntesis de lo conversado. Tras exposición del representante, se preguntará a los demás miembros de su grupo si tienen algo que agregar. Mientras se exponen los resultados, anota en el papelógrafo o pizarrón las ideas fuerza o la síntesis de lo que vaya apareciendo.</p> <p>6.- Una vez que todos hayan expuesto, y en base a las notas que se hayan hecho en el papelógrafo o pizarrón, se pedirá que el grupo reflexione en torno a las semejanzas y a las diferencias encontradas. Abre la discusión con las preguntas del anexo</p> <p>6.- Se comentará que las emociones son características humanas, por ende, no son ni femeninas ni masculinas. También que no somos responsables por sentir determinadas emociones, pero sí de qué hacemos con aquello que sentimos. En relación con la rabia, es importante que el grupo reconozca la diferencia entre la violencia y la expresión asertiva de la misma. Se comunicará al grupo que, como todo lo que hacemos en nuestras vidas, expresar saludablemente nuestras emociones requiere de práctica.</p> <p>6.- Se puede cerrar la sesión con la pregunta: <i>¿has descubierto alguna cosa nueva sobre ti mismo a partir de esta actividad? ¿De qué te das cuenta después de esta actividad?</i></p>		
Conciencia Emocional	Ahora me siento...	Observar el flujo emocional durante un período de tiempo. - Identificar el estado de ánimo	<p>1.- En el salón se prepara un panel en el que poder enganchar, diariamente, notas adhesivas en las que los alumnos han de escribir la emoción que sienten ese día. Los alumnos se disponen en círculo para facilitar la comunicación entre ellos.</p> <p>2.- Cada alumno anota en la ficha la palabra que mejor define cómo se siente y describe brevemente por qué.</p> <p>3.- Durante una semana cada alumno irá colgando en un panel una nota adhesiva con la emoción que siente ese día, a continuación, tomará nota de la misma en su ficha.</p> <p>4.- Al finalizar la semana, los alumnos, identificarán qué emoción es la que más han sentido. Puede repetirse el mismo procedimiento una semana más. Los participantes han de reconocer su estado de ánimo. Las preguntas que siguen les ayudarán a descubrirlo: <i>¿Qué emoción es la que más han sentido en la primera semana? Entonces, ¿cuál ha sido su estado de ánimo en estos días?</i></p>	10 minutos	Papel bond plumones

Tema	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Conciencia Emocional	Enamorarse, ¡toda una aventura emocional!	Identificar emociones y reflexionar en torno a la experiencia del enamoramiento	<p>1.- La actividad se iniciará con la lectura de dos textos en los cuales se relatan experiencias de enamoramiento, una desde el punto de vista de una chica y la otra desde el punto de vista de un chico.</p> <p>2.- Los alumnos subrayarán las frases, en ambos textos, con las que se sientan identificados o las que imaginan que podrían sentir ellos también si fueran el protagonista. A continuación, contestarán las preguntas que siguen a los textos en la ficha de los alumnos.</p> <p>3.-Se dividirá la clase en grupos de 4 o 5, chicos y chicas por separado. Los participantes comentarán sus respuestas y recogerán por escrito los aspectos que les parezcan más interesantes o comunes de la elaboración individual, para compartirlos en el grupo grande. Para ello escogerán un portavoz por grupo.</p>	40 minutos	Anexo 8
Conciencia Emocional	Me sonrojo...	Conocer nuestras emociones y lo que las produce, y compartirlas con nuestros compañeros y compañeras. Identificar las señales fisiológicas de las emociones.	<p>1.- Individualmente deberán terminar las siguientes frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Me sonrojo...</i> - <i>Siento los latidos acelerados...</i> - <i>Me sudan las manos, la cara...</i> - <i>Tengo dolor de tripa...</i> - <i>Se me seca la boca...</i> - <i>Agacho la cabeza...</i> - <i>Aprieto los labios...</i> - <i>Arrugo la frente...</i> - <i>Se me abren los ojos...</i> - <i>Me muerdo las uñas...</i> <p>2.- Se leerá el texto que está en el anexo y piensa cuándo te ha ocurrido algo parecido y qué sientes cuando eso pasa.</p> <p>2.- Después, contestarán a las preguntas.</p> <p>En grupos de tres o cuatro alumnos y alumnas, pensarán qué harían si les pasara a ellos y ellas lo mismo que le ha pasado a Imanol.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué se siente en el cuerpo?</i> - <i>¿Qué pasa por la cabeza?</i> - <i>¿Qué es lo que haces?</i> <i>¿Cuáles son las conclusiones?</i> <p>3.- Con todo el grupo escribiremos en la pizarra la siguiente frase: <i>¿Qué es lo que me preocupa cuando me enfado, cuando me pongo nervioso/a...?</i> Cada uno responderá a esa frase. No se deberá valorar lo que escribe el resto. Después, se comentará lo escrito, en la pizarra.</p>	30 minutos	Anexo 9

Sesión 3

Objetivo: Analizar el conocimiento que tienen los participantes de sí mismos principalmente de sus emociones.

Tema	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Conciencia emocional	¿Sabes cómo llamarle?	– Reflexionar sobre cómo influye el pensamiento y el	1. Se entrega a los participantes el texto elaborado para ellos.	30 minutos	Texto del anexo 10 “¿Sabes cómo llamarle?” para el

Tema	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
		lenguaje en las emociones que experimentamos. – Reflexionar sobre cómo una misma acción genera emociones diferentes según se conceptualice. – Aprender a buscar diferentes formas de conceptualizar un mismo hecho.	2. Se leerá en voz alta el primer párrafo y pregunta a los adolescentes qué emociones les generan las palabras “adversidad” y “sabiduría”. Las respuestas se anotan en la pizarra y se comenta cuáles son más positivas. 3. A continuación cada alumno ha de leer el texto, completarlo siguiendo el estilo de la autora y contestar el cuestionario 1. 4. Se comentará cada párrafo, anotando en la pizarra los diferentes adjetivos propuestos por los alumnos, y las respuestas al cuestionario 1. De esta manera podrán observar las diferencias y coincidencias entre los compañeros. Una vez comentado cada párrafo se comunicará la reformulación realizada por la autora. 5. Una vez comentado todo el texto, y en base a las coincidencias, se formarán grupos de 4 o 5 alumnos. Cada grupo trabajará una estrofa guiándose por las preguntas del cuestionario 2. 6. Finalmente, intentarán elaborar una estrofa siguiendo el estilo del texto. 7. Cada grupo comentará sus respuestas al cuestionario y leerá la estrofa escrita.		alumno y para el profesor. – Cuestionarios 1 y 2. – Papel y lápiz o bolígrafo.
Conciencia Emocional	Inflando emociones	Identificar en que momentos los y las participantes han sentido que no pueden expresar sus emociones	1.-Para esta estrategia se le entrega a cada participante un globo y se les pide que lo vayan inflando poco a poco. 2.- Se explicará la actividad mencionando que las emociones son como el aire que llena la bomba y que es como el aire que tenemos dentro que nos va llenando poquito a poco y que si no las manejamos adecuadamente puede explotar como la bomba. 2.- Se pedirá a los alumnos que inflen el globo de acuerdo con la emoción que ellos sientan y que reflexionen sobre hasta qué punto explotaría la emoción que han seleccionado	10 minutos	Globos
Regulación Emocional	El semáforo de las emociones	Identificar emociones. Reconocer y aceptar las emociones experimentadas. Analizar y valorar la respuesta más apropiada. Regular las emociones.	1.-Se entregará hojas de colores a los alumnos que deberán recortar y formar un semáforo. 2.-Se pedirá que escenifiquen algunas escenas sobre situaciones conflictivas utilizando el semáforo para resolverlas: ROJO: parar/detenerse AMARILLO: pensar/ reflexionar VERDE: actuar	20 minutos	Hojas de colores Plumas
Regulación emocional	¿Qué sucede cuando me contradicen?	Experimentar sentimientos de frustración, rabia y contrariedad. Identificar cómo actúan ante ellos. Valorar la funcionalidad del tipo de estrategias que utilizan para conseguir sus objetivos.	Trabajo por parejas 1.- Se pedirá a los alumnos que se agrupen por parejas para realizar la actividad. Una vez que se hayan formado las parejas se les pedirá que busquen un lugar en la sala donde puedan hablar sin molestar ni ser molestados por los otros compañeros. Si puede ser, es mejor que lo hagan sentados en el suelo. 2.-La consigna que les dará el facilitador es la siguiente: uno de los compañeros será A y el otro B. El compañero A pensará en una propuesta para hacer juntos el sábado por la tarde. El compañero B se negará a realizar esa propuesta argumentado en contra de ella. A tendrá que tratar de convencer a B de que su propuesta es buena, y tratará de conseguir que	30 minutos	Preguntas del anexo 11

Tema	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
			<p>B la quiera llevar a cabo. A tiene que tratar de convencer a B. B tiene que poner oposición mediante argumentos en contra. Tras 5 minutos, el profesor indicará que cambien de papel.</p> <p>3.-Todos los que han hecho de A serán B y todos los que han representado a B serán A. Nuevamente el que hace de A tiene que proponer una actividad y B tiene que oponerse y dar argumentos en contra. El tiempo será también de 5 minutos.</p> <p>Trabajo en grupo grande</p> <p>4.-El facilitador guiará la puesta en común a través de las preguntas del anexo</p>		
Regulación emocional	El concierto	Ver cómo afectan nuestras emociones a nuestras decisiones, acciones y relaciones con los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se formarán dos grupos de cinco personas y se les explicará la historia siguiente: desean ir al concierto de su artista favorito y el encargado de haber comprado las cinco entradas, un día antes de la cita, pierde cuatro de ellas. 2. Se escogerán los papeles por sorteo: una persona del grupo será quien haya perdido las entradas. 3. Entonces, se concederán cinco minutos para que los alumnos vayan tomando conciencia de la situación: todos esperan con impaciencia el día del concierto, cuatro se llevarán una desagradable sorpresa y el quinto debe reflexionar sobre cómo expondrá la noticia a los demás. 4. Cada grupo irá representando la situación: desde cómo reacciona la persona que pierde la entrada, hasta cómo se lo comunica a los demás y qué deciden hacer entonces. Los demás alumnos de la clase podrán intervenir levantando la mano si se les ocurre alguna forma de solucionar el conflicto o, simplemente, para empeorarlo. Cada representación durará como máximo 10 minutos. 5. Después se comentará lo ocurrido y cómo se han sentido, cuál de los comportamientos de los miembros del grupo creen que proviene de una adecuada regulación emocional y conduce al bienestar. 6. Opcionalmente, puede volverse a representar la situación después de la etapa 5, con el fin de ilustrar las conclusiones a las que se haya llegado en dicha etapa. Puede realizarse esta nueva representación con nuevos participantes o con los mismos. 	30 minutos	Ninguno

Sesión 4

Objetivo: Que los participantes puedan tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Regulación emocional	Trivia emocional	Identificar las propias emociones y reflexionar sobre cómo nos afectan y cómo canalizarlas	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Los participantes se sentarán en círculo en el suelo. 2.-Todos recibirán la ficha del alumno con los cuatro grupos de actividades que se proponen. 	40 minutos	Fichas del anexo 12

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
		positivamente. Apreciar la fuerza de la autoestima y del diálogo interno.	<p>3.-El primero de la ronda saldrá al centro del círculo y realizará la prueba que elija de las que se proponen en el primer grupo. Después, la segunda persona de la rueda escogerá otra actividad, pero del segundo grupo, etc.</p> <p>4.- Durante el ejercicio se: Participará él mismo y comunicando sus pensamientos (cómo se siente al realizar la actividad, por qué...).</p> <p>Preguntará cómo se siente el alumno que ha salido a hacer determinada actividad.</p> <p>Sugiriendo al grupo que anime a la persona que representa la acción con consignas positivas que luego el sujeto podrá interiorizar (diálogo interno positivo).</p> <p>5.- Al acabar, se iniciará un debate donde se comentarán las dificultades, sobre todo emocionales, que han surgido al realizar las actividades y cómo se han regulado éstas a fin de superar la prueba: si han ayudado las expresiones de aliento de los compañeros, si internamente han desarrollado algún tipo de pensamiento positivo, etc.</p>		
Regulación emocional	Los pioneros	Tomar conciencia y reflexionar sobre la importancia de la regulación emocional y ver cómo las actitudes y creencias sobre los demás y sobre uno mismo pueden influir en nuestras emociones, conductas y sus consecuencias.	<p>1. Se escogerán seis adolescentes para hacer un juego de roles. A cada uno de ellos se le asignará un personaje: Blanco, Rojo, Marrón, Amarillo, Verde o Azul.</p> <p>2. Cada uno leerá la tarjeta correspondiente a su personaje, siendo ésta una información confidencial que no deberá expresar al resto de personajes.</p> <p>3. El participante tendrá unos minutos para preparar su personaje.</p> <p>4. Se explicará a toda la clase que nuestro mundo se acaba, y que los grandes mandatarios han elegido a estos seis personajes (pioneros) para diseñar un nuevo mundo. Tienen 15 minutos para cumplir su cometido, es decir, para elaborar conjuntamente un proyecto de nuevo mundo. Además, los pioneros, deberán elegir por consenso a cuatro de ellos para ir al Nuevo Mundo, considerando que quien vaya tendrá más probabilidades de salvarse (él y su familia, puesto que ésta los acompañará).</p> <p>5. Al resto de alumnos se les dará la consigna de observar detenidamente la actitud y conducta de cada personaje, así como el desarrollo de los acontecimientos.</p> <p>6. Una vez finalizado el juego, se pasará a comentar la experiencia. Primero, los participantes que han ejercido de actores expresarán cómo se han sentido en sus papeles. Después, el facilitador animará también al resto de la clase a debatir sobre lo que ha ocurrido y por qué.</p>	40 minutos	Seis tarjetas, cada una con la descripción de un personaje. Etiquetas adhesivas de colores para identificar a cada personaje.
Regulación emocional	En busca del tesoro	Tomar conciencia de cómo la regulación emocional afecta a los resultados del trabajo en equipo.	<p>1. Se esconderá un "tesoro" (que puede ser cualquier objeto no muy grande, por ejemplo, un calcetín) por cada equipo en un lugar diferente. Cada "tesoro" tendrá un color o número identificativo.</p> <p>2. Se formarán equipos de dos personas. Si el número de alumnos es impar, habrá un trío. En cada equipo una persona llevará los ojos vendados (ciego) y otra las manos atadas (manco). En el caso del trío, habrá dos ciegos y un manco. Todos los participantes irán descalzos.</p>	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Un objeto identificado con un color o un número para cada equipo. • Un identificativo para cada equipo con su número o color. Puede ser

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
			<p>3. Cada equipo tendrá un color o número identificativos y su objetivo será el de encontrar el tesoro correspondiente a su color o número.</p> <p>4. Se explicarán las normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los mancos no podrán utilizar las manos bajo ningún concepto. • Las parejas no podrán separarse para buscar cada uno por su lado. <p>5. Ganará el equipo que antes encuentre su tesoro.</p> <p>6. Una vez que todas las parejas hayan encontrado su tesoro, se realizará una puesta en común, tomando como contenidos los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los participantes comentarán cómo se han sentido en sus papeles de ciegos o mancos. • Se analizará lo que haya sucedido durante la actividad: <i>¿Han regulado sus emociones las personas que guiaban? ¿Y las que no guiaban? ¿Han llegado a confiar lo suficiente la una en la otra? ¿Han colaborado o más bien una se ha hartado de cargar con la otra?</i> • También es interesante lo que haya ocurrido entre equipos: <i>¿han competido o bien han colaborado? Cuando un equipo encontraba un calcetín que no era el suyo, ¿qué hacía con él? Aprovechar para charlar acerca de la colaboración: ¿es más o menos útil que la competición?</i> • <i>¿Afecta la regulación emocional a los resultados obtenidos?</i> • Se enlazará todo esto con lo que sucede en la vida real. 		<p>cinta aislante, etiquetas adhesivas, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un antifaz o pañuelo por equipo para tapar los ojos. • Una cinta, cuerda o precinto por equipo para atar las manos. • Espacio (preferentemente desconocido o con dificultades en el terreno) para esconder los tesoros.

Sesión 5

Objetivo: Aprender a regular las emociones que se experimentan, principalmente para no dejar que estas emociones provoquen situaciones que pueden perjudicar a uno mismo u a otras personas.

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Regulación emocional	Actuamos como pensamos	<p>Saber distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento.</p> <p>Ser consciente de la influencia de las emociones sobre el comportamiento y del comportamiento sobre las emociones.</p> <p>Saber que tanto el pensamiento controla las emociones y la conducta.</p>	<p>1.- El facilitador leerá un pequeño relato.</p> <p>2.- Posteriormente se abrirá la discusión con el grupo sobre el relato.</p> <p>3.- Posteriormente se les dará una hoja con posibles ejemplos los cuales tienen que llenar ellos.</p> <p>4.- Finalmente, en parejas, los alumnos y alumnas prepararán un diálogo para esa situación y la representarán.</p>	40 minutos	Hojas del anexo 13

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Regulación emocional	Yo regulo mis emociones	Ser consciente de que las emociones pueden ser reguladas. Ser consciente de las consecuencias de la regulación de las emociones. Saber regular y expresar de forma adecuada las emociones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá el pequeño relato (anexo). Posteriormente se harán las siguientes preguntas en el grupo para abrir un diálogo entre los participantes. 2.- Se inventarán nuevos hechos. Historias parecidas a la que hemos leído son habituales en nuestras relaciones cotidianas: relaciones profesorado-alumnado, entre amigos... 3.- Cuenta algún hecho parecido que te haya pasado a ti o inventa alguno que pueda darse en la vida real. 4.-Al terminar estos tres ejercicios propuestos, los alumnos deberán identificar el comportamiento más correcto. Para ello: Crearemos comportamientos positivos los participantes se pondrán de dos en dos, uno en frente de otro, y seguirán las indicaciones <ul style="list-style-type: none"> - Mirándose a los ojos, sonreír. - Guiña el ojo al compañero/a que tienes enfrente. - Choca los cinco con tu compañero/a. - Acarícialo el brazo a tu compañero/a. - Acarícialo la espalda a tu compañero/a. - Dale una palmada amistosa en la espalda a tu compañero/a. - Abraza a tu compañero/a. 	40 minutos	Texto del anexo 14
Regulación Emocional	¿Quién es responsable de los sentimientos?	Reconocer que los demás no son responsables de nuestra infelicidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se divide la clase en grupos de cinco o seis personas. 2. Se organizará un debate sobre el significado de "estar decepcionado". 3. Se pide a los alumnos que elaboren, en la hoja de trabajo, una lista de, como mínimo, tres sucesos decepcionantes que hayan vivido recientemente. Algunos ejemplos podrían ser: "no he sido invitado a casa de un amigo", "tengo que ir a un lugar donde no me apetece ir", "he obtenido una baja calificación en una tarea". 4. Seguidamente se les pide que expliquen cómo reaccionaron ante esa decepción: <i>¿gritaron, lloraron, discutieron, culparon a alguien o reaccionaron de alguna otra forma?</i> 5. A continuación, deben reflexionar sobre quién es el culpable de su infelicidad o de sus decepciones (¿ellos mismos o alguien más?). 6. Se pedirá a los alumnos que expliquen cuáles son los sentimientos infelices que les han venido a la mente al recordar esa situación y que identifiquen los pensamientos que aparecen alrededor de ellos. Por ejemplo: si un alumno está preocupado por haber sacado una mala nota en un examen, probablemente estaría diciendo o pensando algo así: "El examen era muy difícil.", "No debería ser tan difícil.", "Esta situación es injusta." 7. Seguidamente, instará a los alumnos a discutir si deben pensar o sentir de esta manera u otra diferente. Indicando que ese mismo alumno podría sentirse totalmente diferente si pensara lo siguiente: "Pienso que no había estudiado mucho." "Podía haber hecho preguntas para entenderlo mejor." "Está muy mal tener una nota tan baja, pero la próxima vez lo haré mejor." 8. Los alumnos han de buscar alternativas. 9. El facilitador organizará un debate con las ideas que han aportado. 	40 minutos	Papel bond Bolígrafos

Sesión 6

Objetivo: Hacer énfasis de tener una imagen positiva de sí misma y los elementos que conforman una buena autoestima.

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Autonomía emocional	Las cuatro A's	Definir la autoestima Evaluar la propia autoestima.	<p>1. El facilitador entrega el "texto" y pide que completen la frase: 2. Se leerá a la clase las definiciones de Aprecio, Aceptación, Afecto, Atención. Hace un comentario de cada una de ellas. 3. Se pedirá a todos los alumnos que se sienten cómodamente y de una forma correcta e inicia el siguiente ejercicio: Ejercicio: Siéntate cómodamente, cierra los ojos, respira pausadamente y, cuando estés tranquilo, imagínate, lo más intensamente posible, una silla vacía, su forma, su textura, su color, su altura, y mira, con los ojos de la imaginación, cómo entra una persona que te quiere bien, que tú conoces perfectamente y que tú la quieres. Esta persona se sienta en la silla. Mira su cara, su figura, su postura, cómo va vestida, cómo va peinada... Esta persona estimada por ti se levanta lentamente y se va. Aparece otra persona, sois vosotros. Contemplad vuestra cara, nuestra figura, nuestra postura, nuestro peinado... Intenta adivinar lo que piensas. Contar hasta tres. Abrir los ojos. (El facilitador hará una lectura pausada del texto mientras los alumnos van siguiendo las instrucciones de la visualización). 4. Se abrirá un debate invitando a los alumnos a que comenten las sensaciones que han sentido. 5. Seguidamente los alumnos rellenan el cuestionario. 6. Se explicará que la personalidad está formada por un conjunto de rasgos que se manifiestan con acciones. En esta actividad, de este conjunto de acciones tienen que escoger nueve, las que según su parecer mejor les defina. Se entrega a los alumnos el texto: "Definiendo tu autoestima". 7. Una vez que los alumnos han escogido los aspectos que mejor les caractericen, se explicará cuáles son los aspectos que favorecen la autoestima y cuáles no. 8. Los alumnos se autoevaluarán ellos mismos. Hay que remarcar que los aspectos negativos son puntos que han de tenerse en cuenta para mejorarlos y convertirlos en positivos 9. El alumno, adoptando el rol de orientador, resuelve el caso planteado en el anexo 10.- Se promoverá un debate con las opiniones que los alumnos hayan expresado en el apartado 9. NOTA: Son positivos los ítems siguientes: 2/4/5/6/9/10/13/14/15; el resto son aspectos negativos de la personalidad respecto a la autoestima.</p>	60 minutos	Anexo 15 Cuestionario, el Texto y Definiendo tu autoestima Papel y bolígrafo
Autonomía emocional	Círculo de la confianza	Fomentar la confianza entra e interpersonal	1.- Los alumnos formarán un círculo y cada uno de ellos deberá pasar al centro y mencionar una cosa que lo hace sentir inseguro frente a otros y otras adolescentes.	20 minutos	Ninguno

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
			2.-El resto del grupo escuchará y de forma aleatoria les dará un cumplido a quién se encuentre cerca. El participante que este en el centro elegirá quien prosigue en la dinámica.		
Autonomía emocional	Una pared llena de nombres	Ser conscientes de que la persona que somos y la que llegaremos a ser es fruto del trabajo en equipo y de la aportación e influencia de muchas personas significativas que nos han ayudado a crecer.	1.- Se le entregará a cada niño un papel bond, que se pegará en la pared, y se le pide que realice lo siguiente: Imagina que tienes a tu disposición toda una pared de tu casa. Puede ser de tu habitación, de la entrada o de la sala de estar. En primer lugar, tienes que decidir de qué color quieres pintarla. Debe ser un color que te provoque bienestar y alegría. Una vez esto, recuerda y reflexiona sobre todas aquellas personas que sean importantes en tu vida. Aquellas que te llenan de luz, de quienes has aprendido cosas importantes, que se ocupan de ti, que te ayudan a ser mejor. Después pinta sus nombres en tu pared, cada uno con el color, tipo de letra y tamaño que decida. Cuando terminen de llenar tu papel llena de nombres, se les pedirá que lo peguen en la pared del salón. 2.- Posteriormente se les pedirá a cada uno explicar el listado de nombres de su pared.	20 minutos	Papel Kraft Plumones Gises Colores
Autonomía Emocional	La Balanza	Que el asistente tome conciencia de que a veces solo fijarse en características negativas no es algo bueno, sino también considerar las que le hacen sentir bien. Se han de alegrar por los aspectos positivos y ver cómo mejorar los aspectos negativos.	1.- Se comentará que las personas de su entorno tienen una opinión sobre ellos, pero nadie los conoce tanto como ellos mismos. Es importante reflexionar sobre las características personales. 2.- Cada estudiante debe escribir 10 cualidades que lo definan. Al lado describir situaciones donde demuestre tener esa cualidad, siguiendo el modelo del anexo. 3.- A partir del dibujo de la balanza, el alumno, debe de reflexionar sobre las características personales. Las características que considere negativas colocarlas del lado izquierdo. 4.- Ahora imaginar qué pasará con la balanza si tiene mucho peso del lado izquierdo. Es necesario equilibrarla. Del lado derecho escribir las características que considere positivas.	20 minutos	Hojas blancas Lápices

Sesión 7

Objetivo: Desarrollar una buena autoestima para tener una visión racional y sentirse satisfecho con uno mismo.

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Autonomía Emocional	Moldeando tu vis	Identificar la actitud positiva de cada uno/a y destacar lo más representativo	1.-Sin más consigna que «haz lo que quieras», se le da a cada uno un trozo de plastilina escogida al azar por el facilitador. 2.- Es importante que se observe las reacciones, de los adolescentes y que no añada más contenido de momento. 3.-Se les deja un tiempo para pensar, expresar y moldear la plastilina. Pueden plantearse preguntas al grupo sobre lo que están haciendo, sintiendo o pensando mientras moldean la plastilina, abriendo un debate que debemos dirigir hacia la posibilidad de moldear y regular nuestras emociones, pudiendo elegir cómo comportarnos, qué valoramos en la vida y quiénes queremos ser. La plastilina es una metáfora de la vida y también de las emociones: «Tú,	20 minutos	Plastilina

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
			<p>como todos, llegaste al mundo sin pedirlo. La vida se te ha dado, igual que se te dan las emociones, sólo por el hecho de estar vivo. Igual que yo le he dado esta plastilina. Simplemente te la doy y no te digo ni qué es ni para qué te la doy. Ni tú ni nadie puede elegir qué plastilina le toca, ni cuánta, ni el color... Pero lo que está en tu mano es decidir, qué hacer con esa plastilina. Qué Hacer con tus emociones. Y qué hacer con tu vida. Así que eres libre y también responsable de ese trocito de plastilina. Cuando te lo doy, yo te hago responsable de él. Y lo que ha de ser de esa plastilina, desde que yo te la doy, sólo lo puedes decidir tú».</p> <p>4.- Preguntas: ¿Qué has pensado? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué has hecho con la plastilina? Si uno no tiene claro un objetivo, es difícil saber qué hacer. ¿Te ha pasado algo parecido? ¿A qué le estabas prestando atención mientras estabas con la plastilina? ¿Qué es lo que has valorado para decidirlo a hacer lo que has hecho y no otra cosa?</p>		
Autonomía Emocional	Mermelada de los buenos momentos	Tomar conciencia de que, en nuestra vida, suceden cosas estupendas que es importante recordar y mantener en la memoria. Para utilizarla en momentos difíciles.	<p>1.- Cada participante deberá traer un bote de cristal con tapa reciclado. En el centro del aula se pondrán los papelitos de colores, plumas, plumones, etiquetas.</p> <p>2.- Cada participante anota en lo papelitos sus mejores momentos hasta ahora, recuerdos, placeres, vivencias, etc. Los enrolla o los dobla y los va metiendo en el frasco.</p> <p>3.- Posteriormente se formará un círculo y seles hará una reflexión con las siguientes preguntas: <i>¿Cómo te has sentido fabricando tu frasco de mermelada?, ¿Te ha sido fácil hallar cosas, recuerdos, personas y situaciones gratas?</i></p>	20 minutos	Frasco de cristal reciclado con tapa Hojas de colores Plumas Plumones Etiquetas
Autonomía emocional	En la televisión	Desarrollar una actitud de aceptación y valoración propia. Identificar los aspectos positivos de cada cual. Diferenciar entre nuestros aspectos positivos y negativos.	<p>1.-Se les explica la actividad: "nuestra autoestima es un "producto" formado por muchos y distintos componentes. Recordad algún anuncio de T.V. que os guste mucho: un coche, un juguete, un videojuego..., y ahora imagina que el producto es una persona, vosotras mismas o vosotros mismos y que tenéis que elaborar un anuncio para resultar atractivas a la gente y que os compren". Cada persona elaborará una especie de mural en el que explique las seis razones básicas para convencer a la gente de que ése es el producto que deben llevarse a sus casas (25 minutos).</p> <p>2.- Para finalizar, se expondrán los murales en clase. Sería interesante mantenerlos durante una semana expuestos en la clase.</p>	20 minutos	Papel bon o Kraft gises plumones revistas cartulinas y útiles de escribir.
Autonomía emocional	Buscando un amigo y una amiga	Identificar comportamientos que enriquecen la autoestima. Adquirir hábitos saludables basándonos en la observación de otros adolescentes.	<p>1.- Se les explica la actividad: "todas las personas tenemos cosas que enseñar y cosas que aprender de las demás personas. Ahora nos toca aprender a ser nuestras propias amigas o nuestros propios amigos, observando a los y las adolescentes de nuestra clase. Divididos por parejas (chico y chica) dispones de diez minutos para fijarse en la gente del grupo y elegir un adolescente y una adolescente que se convertirá en modelo. Una vez que hayáis elegido modelos, señalad 5 cosas que podrías aprender de él y 5 de ella, para convertirlos en mejores amigos/as nuestros/ as (10 minutos). A continuación, se hará la puesta en común.</p>	20 minutos	Anexo 16

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
			Respecto a la forma de emparejamiento, es importante que las parejas sean mixtas (dependerá del número de niños y niñas), y el criterio para juntar a las personas podría ser el de afinidad de carácter.		
Autonomía emocional	Alicia no vive en el país de las maravillas	Reflexionar sobre las distintas variables que influyen en la autoestima. Valorar las variables personales que contribuyen a sentirse a gusto consigo mismo o consigo misma.	Se les explica la actividad: "Os voy a entregar una hoja en la que os cuento la historia de una niña transeúnte llamada Alicia (2). Quiero que la leáis, os pongáis en el lugar de ella y tratéis de comprender cómo se siente. Después piensan en 4 cosas que le dirías para que aprendiera a sentirse más a gusto consigo misma". A continuación, se hace la puesta en común de las frases sugeridas por cada grupo	20 minutos	Anexo 17 La historia de Alicia no vive en el país de las maravillas

Sesión 8

Objetivo: Aplicar los instrumentos post taller, así como un pequeño reconocimiento a los alumnos por finalizar en taller, también un pequeño convivio para cerrar el taller.

Tema	Dinámica	Objetivo	Descripción	Duración	Materiales
Autonomía emocional	Mi carta de amor	Darse cuenta de la importancia que tiene querer a uno mismo para ser capaz de querer a los demás. Dedicar tiempo a reconocer que somos dignos y aprender a expresarlo.	Se lee en voz alta a todo el grupo este escrito: Ya hace varios años que conoces a la persona a la que vas a escribir esta carta. Es alguien que se preocupa y ocupa de ti y que nunca te va abandonar. Esta persona tan especial merece un reconocimiento por lo que te proponemos que le escribas una "carta de amor", en la que debes decirle todo lo que valoras de ella, reconocer sus cualidades, hacer memoria de los buenos momentos compartidos y también de aquellas situaciones en las que han sufrido y llorado pero que juntos lo han superado. es muy importante que le agradezcas la oportunidad de conocerla mejor cada día y le expreses lo afortunado que te sientes de compartir tu vida con ella / él. Se da a cada participante una hoja, un sobre, además de un papel que contiene el nombre de la persona a la que deben escribir la carta de amor. En silencio cada participante escribe su carta, y cuando acaba, la coloca en el sobre, pone la dirección y la entrega al facilitador,	30 minutos	Hojas blancas Plumas
Evaluación post taller	Aplicación del instrumento	Evaluar a los participantes del taller	Se les entregarán los cuestionarios para llenarlos y dar por concluido el taller.	30 minutos	Test Anexo 2
Cierre del taller	Convivio	Cerrar el taller y convivir entre los participantes	Se le hará un pequeño convivio para cerrar el taller a través del cual se reconozca la participación de los y las jóvenes y el compromiso adquirido con el programa.	60 minutos	Mesas Sillas Comida

ALCANCES Y SUGERENCIAS

Se sugiere la importancia de personalizar y adaptar la actividad al grupo, no sólo teniendo en cuenta características como la edad, el sexo y otras variables demográficas, sino profundizando en sus particularidades como grupo (cohesión, cooperación, vínculos, tipo de aprendizaje preferente, formas de expresión idóneas, entre otras), además de las de la situación.

También sería pertinente darse tiempo durante las sesiones enseñarles a las participantes técnicas de relajación por lo regular al final de la sesión para aumentar la efectividad del taller.

Sería conveniente para futuras intervenciones añadir a los padres y realizar unas sesiones con hijos y padres, esto aumentaría el conocimiento revisado en la intervención y la percepción de los adolescentes de apoyo por parte de los padres.

LIMITACIONES

La limitación del taller es no tener aun instrumento adecuado que se haya utilizado en muestra mexicana puesto que no existe en la literatura algún instrumento que mida regulación emocional estandarizado para la población mexicana y que no se haya hecho esto se podría pensar que no se pueden obtener datos validos en los resultados sin embargo habría que recordar que se utilizó el cuestionario de desarrollo emocional en la versión para adolescentes (CDE_SEC) el cual fue diseñado de acuerdo con el modelo de competencia emocional del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. “Elaborado por Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010). Es un cuestionario de auto-informe, desarrollado para población española, basado en el modelo teórico de educación emocional Bisquerra & Pérez (2007). Álvarez (2001) menciona que “las mediciones del componente fisiológico de las emociones toman como indicadores diversas características como la tasa cardíaca, temperatura de la piel, el ritmo respiratorio, etc. A un nivel más sofisticado se utilizan registros electromiográficos (por ejemplo, faciales). Otras variables neurofisiológicas y neuroquímicas se utilizan en psicoendocrinología y psicofarmacología (por ejemplo: niveles de serotonina, noradrenalina y dopamina

en relación con trastornos del estado de ánimo). Las nuevas tecnologías están aportando instrumentos como la TEP (Tomografía por Emisión de Positrones), la IRMF (Imagen por Resonancia Magnética Funcional) y la MEG (Magnetoencefalografía). Sin embargo, todo este instrumental se aparta bastante de lo que se utiliza habitualmente en educación emocional”.

Referencias

- Aláez, M.; Madrid, J. & Antona, A. (2003). Adolescencia y salud. Papeles del Psicólogo. vol. 23, núm. 84, enero-abril, pp. 45-53
- Albert, D; Carrasco, E; Flores, M; Garnefski, N; Kraaij, V & Martínez, M., et. al. (2010). Regulación emocional, una travesía de la cultura a las relaciones personales. México: DGAPA, UNAM.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y Evaluación de programas de educación emocional*. España: CISSPRAXIS.
- Aguirre, A. (1998). Psicología de la adolescencia. Bogotá Alfaomega.
- Aguirre- Batzán, A. (1994) Psicología de la adolescencia. Boixareu. Universidad de Barcelona. España.
- Aparicio, S. (2016). El arte de gestionar tus emociones. Inteligencia emocional para el siglo XXI aplicada a la vida diaria. Mestas ediciones. Madrid, España.
- Ardila, L. (2007) Adolescencia, desarrollo emocional. Guía y talleres para padres y docentes. Colombia. ECOE ediciones. Bogotá.
- Averill, J. (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. Nueva York: Springer Verlag.
- Barcelata, E. (2015). Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia. México. Manual Moderno.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto:Multi-Health Systems.
- Berkowitz, L. (1999). Anger. En T. Dalgleish y M. Power (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 411-428). Chichester: Wiley.
- Bernal, A., Rivas, S. & Urpi, C. (2012). Educación familiar. Infancia y adolescencia. Madrid. España. Pirámide.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (coord. y ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Barcelona: Faros Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: DDB.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez Escoda N., Cuadrado Bonilla, M, Filella Guiu G. & Obiols Soler M. (2012) Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños. España. Parramón
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. *Inteligencia emocional*. Graó. Barcelona. España.
- Braconnier, A. (2001). *Guía del adolescente*. Síntesis. España.
- Caino, S; Kelmansky, D; Lejarraga, H. & Adamo, P. (2004). Short-term growth at adolescence in healthy girls. *Annals of Human Biology*, 31, 182–195.
- Calderón, M, et.al. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones*. Manual de educación emocional. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. ISBN 978-9968-633-63-5
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. (1994). Afunctionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the society for research in child development: The Development of emotion regulation biological and behavioral considerations*, 59, 284-303.
- Cantón-Duarte, J., Cortés- Arboleda, M.R. & Cantón- Cortés, D. (2014). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Madrid. España. Alianza.

- Capo, M., C. (2010). Mis hijos y las drogas: la prevención a través del clima familiar afectivo. Guía para padres. Ediciones de la U. Bogotá. Colombia
- Carretié, L. (2016) Anatomía de la mente. Pirámide. Madrid. España.
- Carpi, A., Guerrero, C. y Palmero, F. (2008). Emociones básicas. En F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (eds.), *Motivación y emoción* (pp. 233-274). Madrid: McGraw-Hill.
- Casas Rivero, J. & Ceñal Gonzalez Fierro (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría*. IX (I) 20-24. Madrid. España.
- Cervantes, W. (2014). Taller de estrategias de regulación emocional en un grupo de adolescentes con factores de riesgo: estudio piloto. Tesis de licenciatura. México. UNAM
- Chaparro, L. (2010). Propuesta de un taller de regulación emocional y conductual para elevar el bajo rendimiento académico en adolescentes con TDAH. México: UNAM.
- Chavira, A. & García, M. (2017). Taller de competencias emocionales para la prevención del bullying en una escuela secundaria del estado de México. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Cole & Tamang (1998). *Developmental Psychology*, "Nepali children's ideas about emotional displays in hypothetical challenges", 34:640-646.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata. Madrid. España.
- CONAPO recuperado el 18 de noviembre del 2018 [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Situacion actual de las y los jov ones en Mexico Diagnostico sociodemografico](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Situacion_actual_de_las_y_los_jov_ones_en_Mexico_Diagnostico_sociodemografico)

CONAPO (1999) Adolescencia y curso de vida
http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Adolescencia_y_curso_de_vida

CONAPO (2007). Los adolescentes y su entorno: ocho estrategias de aprendizaje para conocer mejor a nuestros adolescentes recuperado el día 18 de noviembre de 2018
http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Ls_adolescentes_y_su_entorno

Craig, G. (2006). Desarrollo psicológico. Pearson. México Sexta edición.

Craig, G. (2009). Desarrollo psicológico. Pearson. México. Novena edición.

Díaz- Mundo, A.V. (2015) *Guía de convivencia para relaciones interpersonales y resolución de conflictos: estrategias que promueven los valores, la inclusión pertenencia y permanencia en la escuela*. Trillas. México.

Estrada, L. (2012). El ciclo de vida de la familia. México. De Bolsillo clave.

Extremera, P., N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. Orientación educativa. Pervista Padres y Maestros. N° 352 pp 34-39. Malaga. España.

Feldman, R. (2008). Desarrollo de la infancia. Pearson Educación. México. Cuarta edición.

Fernández, P. & Extremera, M. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. Recuperado el 7 de enero del 2019, de Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado de :<http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelodemayersalovey.pdf>

Funes, J. (2010). 9 Ideas clave. Educar en la adolescencia. Graó. Barcelona. España.

Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during

- adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2 (1), 1-22.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- González, R; Montoya, I; Casullo, M y Bernabéu, J. (2002). *Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes*. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Güel-Barceló, M. & Muñoz-Redon, J. (2010). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria*. Wolters Kluwer. España.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8 (4), 1-36.
- Jensen, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. Pearson. México.
- López- Benítez, B. (2014) *Elaboración y valoración de un taller de regulación emocional en niños de edad escolar*. México: UNAM.
- López- Casaá, E; Pérez-Escoda, N. & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la

adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 57-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. & Ortiz, M. (2014) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, España. Pirámide.

López- Sánchez, F. (2016). Necesidades en la adolescencia ADOLESCERE. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*. Volumen IV. Nº 2

Marín, M. (2013). *Desarrollo y evaluación de un tratamiento cognitivo- conductual para adolescentes que se autolesionan*. México. UNAM.

Marín, M., Robles, R., González-Forteza, C. & Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, volumen 35, No.6, 321-326. México.

Mestre, M. V. & Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula: aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49 (2), 279-290.

Mestre, J., L., & Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social*. Madrid. España. Pirámide.

Miranda, E. (2013). La inteligencia emocional como estrategia para que los niños de preescolar identifiquen y regulen sus emociones de manera positiva. UPN. Morelia, Michoacan. Recuperado en <http://hdl.handle.net/123456789/29508>

Ministerio de Salud de Chile (2009). *Orientaciones técnicas. Atención de adolescentes Con problemas de salud mental*. Dirigida a los equipos de atención primaria de salud. Secretaria de salud. Chile.

Montoya, I., Postigo, S. & González, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA). De la emoción al sentido*. Pirámide. Madrid. España.

- Mosso, L., Penjerek, M. & Feltrez, R. (2015). Salud y adolescencia. Opciones para una vida saludable. Buenos Aires, Argentina. Maipue.
- Muñoz, V., López, I., Jiménez, I., Ríos, M., Morgado, B., Román, M., Ridau, P., Rojas-Marcos, x. & Vallejo, R. (2014). Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación. Madrid. España. Pirámide.
- Olivares, G. E. (2003). Efectos de un taller de “Salud Sexual y reproductiva” en el conocimiento y las actitudes hacia la sexualidad en la adolescencia. Tesis de licenciatura. México. UNAM, Facultad de Psicología.
- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (2013). Abusos de drogas en adolescentes y jóvenes y vulnerabilidad familiar. Perú.
- OMS (2018) recuperado el 18 de noviembre del 2018 https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ortuño, J. (2014). Adolescencia. Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar (Tesis doctoral). Universidad de la Rioja. España
- Papalia, D., Olds, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. China: Mc Graw Hill.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2009). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Pereira, R. (2011) Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder. Morata. Madrid. España.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). Psicología del niño. Madrid: Morata.*
- Pineda & Aliño (2002). Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia. La Habana, Cuba.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15 (6), 425-448. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>.

- Quintana, M., T. (2012). Adolescentes : propuesta de cambio actitudinal respecto a su sexualidad, derechos sexuales y reproductivos. Facultad de Estudios superiores Zaragoza. UNAM.
- Ramírez, G. (2015). Validación y confiabilidad del instrumento de regulación emocional para adolescentes: IREA. México: UNAM.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21 (4), 758-772.
- Redorta, J. (2006). Emoción y conflicto. Barcelona. España: Paidós.
- Reeve, J. (2002). Motivación y emoción. México: Mc Graw Hill.
- Reyes, M., & Tena, E. (2016). Regulación emocional en la práctica clínica: una guía para terapeutas. México. Manual Moderno.
- Rimé, B. (2011). *La compartición social de las emociones*. España. Desclée de Brouwer.
- Santrock, J. K. (2003) Psicología de la adolescencia. Mc Graw Hill. España 7 edición.
- Saarni, C. (2000). The development of emotional competence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco : Jossey- Bass.
- Silk & Steinberg (2003) , Child Development, «Adolescents » emotion regulation in daily life : Links to depressive symptoms and problems behavior , 74 : 1869-1880.

- Tanner, J. (1972). Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. En J. Kagan y R. Coles (eds.), *Twelve to sixteen: Early adolescence*. New York: Norton.
- Torres, A. (2014). La educación emocional para la transformación de la convivencia en primaria. UPN. Morelia, Michoacan. México. <http://hdl.handle.net/123456789/29399>
- Trianes, M. V. & Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Urbano, C. & Yuni, J.A. (2014). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Brujas. Argentina.
- Urbano, C. & Yuni, J. A. (2016). *Psicología y cultura de los adolescentes*. Brujas. Argentina.
- Vallés, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar. El programa PIECE*. Madrid: EOS.
- Vallet, M. (2006). *Cómo educar a nuestros adolescentes. Un esfuerzo para que valga la pena*. Wolters Kluwer. Madrid. España.
- Vallet, M. (2011). *Cómo educar a mi hijo durante su niñez (de 6 a 12 años)*. Wolters Kluwer. Madrid. España.
- Vázquez, M & Santamaria, R. (2011). *Inteligencia emocional: un estudio comparativo entre alumnos de la facultad de Psicología, Medicina y Derecho de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Vieites Zabala, A. (2017). *Programa de educación emocional para un aula de 2º de primaria (Conciencia y regulación emocional). Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/121683>

Villanueva, L., Vega, L. & Poncelis, M. (2014). *Creciendo juntos: estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares*. Fuentes para crecer. México: UNAM.

Villaseñor, M., L., González, M., A., Serrano, L. & Aquino, H., E. (2007). Educación emocional y prevención de la violencia con perspectiva de género. Manual de sensibilización para docentes de educación primaria y secundaria. Talleres gráficos ocho columnas. Jalisco. México.

Anexos

Anexo 1

Ciudad de México a: _____ de _____ del 20__

Consentimiento informado

Yo: _____ autorizo de que
mi hijo o hija _____ de _____

Años de edad asista al Taller "**Apreniendo sobre mis emociones**" en _____

Ubicado en _____ .

Expreso mi consentimiento para que se haga uso de la información proporcionada en las sesiones, así como los resultados obtenidos en la evaluación con el **Psic. Ramsés Daniel Hernández Durand**, a cargo de la **Mtra. Ingrid Marissa Cabrera Zamora** son para fines académicos en la H. Facultad de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El objetivo General del taller es:

- Qué los adolescentes aprendan estrategias de regulación emocional.

Reconozco y acepto que su permanencia en las instalaciones comprende todo tipo de riesgos de carácter físico. Por lo cual, manifiesto, que en caso de que mi hijo o hija sufra alguna enfermedad o lesión física durante la permanencia en las instalaciones en el periodo que comprende los días hábiles del _____ al _____ del 20__ de 16:00 a 19:00, los gastos generados serán cubiertos por los suscritos.

Manifestando que conozco los riesgos que implican el traslado y estancia fuera del hogar, deslindo de toda responsabilidad al Psicólogo antes mencionado, con motivo de dicho evento y/o por cualquier otro motivo, incluyendo la entrada y salida de la actividad anteriormente descrita.

Por este medio hago constar mi compromiso ante el cumplimiento del curso, así como la colaboración con el personal que lo imparte.

Es requisito de ingreso que el padre o tutor al recoger a sus hijos presente identificación oficial y firme hoja de registro.

FIRMA DE CONFORMIDAD:

Domicilio:

Teléfono:

Para saber los resultados de esta investigación contactar vía correo electrónico a la siguiente dirección: ramsesdurand@gmail.com

Anexo 2



(QDE-SEC) CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nombre y apellidos:..... Edad:..... Sexo:.....
Centro: Curso: Fecha:.....

A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica, valorando del 0 al 10, el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes, generalmente.

Si te equivocas marca con un círculo la "X" y vuelve a marcar con otra "X" la respuesta que consideres oportuna. Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones siguientes, marcando el núm. de acuerdo con la puntuación siguiente:

0... ..1... ..2... ..3... ..4... ..5... ..6... ..7... ..8... ..9... ..10
Completamente Completamente
en desacuerdo de acuerdo

1.- Sé poner nombre a las emociones que experimento.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Cuando tengo un problema, me esfuerzo para ver el lado positivo de las cosas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Me gusta tal y como soy físicamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Me cuesta hablar de lo que siento con mis amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Organizó bien mi tiempo para hacer los deberes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Casi siempre sé porqué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Cuando estoy nervioso, sé como tranquilizarme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.- Me siento muy mal cuando los demás critican lo que hago o digo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.- A menudo tengo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.- Antes de decir alguna cosa, pienso en las consecuencias.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11.- Tengo en cuenta como se sienten los otros cuando les tengo que decir alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.- Cuando una cosa me preocupa, intento hacer otras cosas aunque me cueste mucho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13.- Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14.- Me cuesta defender opiniones diferentes a las de otras personas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Núria Pérez, Manuel Álvarez i Rafel Bisquerri (GROP) 20081014



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu

Reconocimiento - NoComercial - SinObrasDerivadas (by-nc-nd)-No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

15.- Cuando no puedo resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16.- Noto cuando los otros están de mal humor.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.- Cuando tengo que hacer una cosa que considero difícil, me pongo nervioso y me equivoco.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18.- Cuando me esfuerzo para resolver un problema y lo consigo, me siento satisfecho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19.- Me cuesta hablar con las personas que conozco poco.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20.- Me siento una persona feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21.- Cuando me enfado, a menudo digo o hago cosas de las cuales después me arrepiento.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.- Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23.- Cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien no sé como responder.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25.-A menudo me siento triste sin saber el motivo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26.- A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27.- Estoy descontento conmigo mismo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28.- Tengo muchos amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29.- Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30.- Me doy cuenta cuando los otros están contentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31.- Cuando tengo ganas de explicar alguna cosa, me cuesta esperar mi turno de palabra.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32.-Mi estado de ánimo depende de cómo me traten los otros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33.-Cuando alguien me habla, a menudo pienso en otras cosas y no escucho con suficiente atención.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34.-En general, me siento satisfecho con mi vida.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35.-Me cuesta hablar en público.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas gracias por tu colaboración.

Núria Pérez, Manuel Álvarez i Rafel Bisquerra (GROP) 20081014



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu

Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Anexo 3

Cuestionario de evaluación de la actividad

Grados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grados de placer										
Grado de participación										
Clima del grupo										
Comunicación y escucha										
Grado de obtención de objetivos										

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN

ELEMENTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y ASPECTOS DE MEJORA

Anexo 4 Cuestionario al final del taller

- ¿Qué le cambiarías al taller?
- ¿Qué es lo que no te gustó de la sesión de hoy?
- ¿Qué es lo que te gustó de la sesión de hoy?
- ¿Qué no le cambiarías al taller?
- ¿Cómo te sentiste con las actividades planteadas en el taller?
- ¿Qué te pareció la actitud del facilitador?
- ¿El facilitador explicó de manera clara y sencilla los temas y/o las actividades?

Anexo 5 Sentir y expresar lo que siento

Emociones	Carita	Expresión
Miedo		
Enojo		
Tristeza		
Alegría		
Ternura		

Emoción que expreso con más facilidad
Emoción que expreso con cierta facilidad, pero no tanto como la primera
Me es indiferente, o sea, no siento ni dificultad ni facilidad para expresar esta emoción
Emoción que tengo algo de dificultad para expresar
Emoción que tengo mucha dificultad en expresar

Preguntas de Sentir y expresar lo que siento

- ¿En qué áreas o lugares del cuerpo sentimos usualmente nuestras distintas emociones?
 - ¿Cómo nos gusta expresar aquello que sentimos?
 - ¿Con quién conversamos de nuestras emociones, de lo que vamos sintiendo día a día?
 - ¿Para qué sirven las emociones? Da ejemplos (el miedo nos ayuda con las situaciones de peligro, la rabia para hacer respetar nuestros derechos, etc.) y pide que el grupo piense en otros.
 - ¿Por qué reprimimos o exageramos la manifestación de ciertas emociones?
- ¿Cómo aprendemos a hacer esto? ¿Qué dificultades nos puede acarrear esto?
- ¿Cómo influyen mis emociones en mis relaciones con las demás personas (compañeros/as, familia, amigos/as, etc.)?

- ¿Cómo podemos aprender a expresar libremente nuestras emociones?

Anexo 6 ¡Mi corazón va a mil!

Sensaciones físicas	Situaciones en las que me pasa	Emociones
Mi corazón late muy deprisa		
Me duele la Cabeza		
Me duele el estómago		
Me cuesta Respirar		
No paro de Sudar		
Se me queda la boca seca		

Anexo 7 ¡NO ME ENTIENDEN!

Ficha del alumno

Una voluntaria leerá en voz alta para toda la clase el siguiente texto, titulado

Raquel:

“Está claro que el sistema familiar no funciona. No conozco a nadie, pero a nadie, que esté a gusto con sus padres. Para todos nosotros, la casa es una prisión, y los padres, los carceleros. Y todo el mundo se muere de ganas de perderlos de vista. Y, claro, no pueden ser todos malos, por tanto, es que hay algo que falla.

Yo creo –y esto se me ha ocurrido viendo cómo tratan a José Luis– que, cuando nacemos, mientras somos frágiles y encantadores como Patricia, se mueren por nosotros, y nos miman, y darían la vida por nosotros. Y el niño no se da cuenta de esta adoración. Pero cuando crecemos sí nos damos cuenta, y necesitamos como algo vital el afecto de nuestros padres. Justo en ese momento –a los siete años o así– dejan automáticamente de mimarnos, se dedican a controlarnos y nos miran como a un error de la naturaleza, porque no somos ni tan perfectos ni tan encantadores como ellos habían soñado. Es una contradicción, pero es así: nos dan afecto cuando no lo necesitamos, y nos lo niegan cuando lo necesitamos con urgencia”.

Raquel, de Isabel-Clara Simó. Alba Editorial, 1995.

Ahora responde tú a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué emociones expresa Raquel cuando dice “Está claro que el sistema familiar no funciona? No conozco a nadie, pero a nadie, que esté a gusto con sus padres. Para todos nosotros, la casa es una prisión y los padres, ¿unos carceleros”?

.....
.....

2) Raquel detecta un posible fallo de los padres en el modo de relacionarse afectivamente con los hijos. ¿Estás de acuerdo en que lo que falla en la relación padres e hijos es que los padres “dan afecto cuando no lo necesitamos y lo niegan cuando lo necesitamos con urgencia”?

a) Sí

b) No

3 a) Si tu respuesta ha sido afirmativa, contesta ahora la siguiente pregunta: ¿Te ha pasado alguna vez como a Raquel, que necesitas urgente afecto de tus padres y no lo recibes? ¿Recuerdas alguna situación? Descríbela y explica qué sentimientos te surgieron.

.....
.....
.....

¿En esas ocasiones, cómo les expresaste tus sentimientos?

.....
.....
.....

3 b) Si tu respuesta ha sido negativa, describe alguna situación en que hayas recibido el afecto de tus padres cuando lo necesitabas y explica qué sentimientos te surgieron al recibirlo:

.....
.....
.....

¿Cómo te expresan tus padres su afecto?

.....
.....
.....

Y tú, ¿cómo les expresas tu afecto?

.....
.....
.....

Espacio para las conclusiones:

.....
.....
.....
.....

Anexo 8 ENAMORARSE, ¡TODA UNA AVENTURA EMOCIONAL!

alumno 1

Lee los siguientes textos:

Raquel, la protagonista femenina relata lo siguiente:

“Ayer fue un día... maravilloso. Se lo he explicado a Oriana, porque si no se lo explicaba a alguien, reventaba. Fui a bailar con Oriol. Me abrazó tan fuerte que sentí todo su sexo tenso contra mi cuerpo. El contacto de su mejilla era una sensación como no ha habido otra. Me dio un beso, un beso de verdad. Estaba muy tierno conmigo. Me acarició la mejilla y me dijo que era un hombre afortunado, porque yo era única.

Cuando llegué a casa me pegaron una bronca de miedo, porque se ve que era muy tarde. Ni sé la hora que era. Estoy viviendo una experiencia extraordinaria, y las necesidades de casa no me interesan lo más mínimo. Me gusta Oriol. No, no me gusta: estoy enamorada. Haría cualquier cosa por él. [...] Oriol y yo hemos salido, aunque sólo un rato. Me cogía de la mano o por la cintura. A mí, cada contacto con él me hace sentir mujer, segura, feliz.

Estoy enamorada, sin duda alguna. Él tiene las ideas bastante confusas, porque no sabe ni lo que quiere estudiar, pero eso no le agobia para nada, porque es una persona muy sana y muy equilibrada. Y, sobre todo, es muy tierno, muy considerado. Con él te sientes respetada. Te sientes única. Como si sólo estuviésemos él y yo en el mundo”.

Raquel, de Isabel-Clara Simó. Alba Editorial, 1995.

El protagonista masculino relata lo siguiente: “Yo me quedo mirándola por un instante con el embelesamiento propio de un entomólogo contemplando a su mariposa predilecta. Prefiero no saber la cara de subnormal que debo estar poniendo [...] Tomamos cerveza y almendras de aperitivo; el Bife, Lucas y Eva charlan bulliciosamente; yo me apalanco en un rincón y no le quito el ojo de encima. Lleva un chubasquero azul, un pantalón de chándal rosa y unas botas deportivas blancas; podría llevar lo que le diera la gana y seguiría estando igual de guapa. Tiene el pelo castaño largo y nariz recta y bonita, nada que ver con los tremendos belfos de Lucas; tiene una boca de labios llenos y sensuales que en su centro parece una fruta pulposa; tiene un cuerpo generoso, ondulante y felino del que prefiero ahorrarme los detalles; y tiene unos ojos negrísimos y profundos que llevan un buen rato quedándose con la copla. Sufro muchísimo. Pese a todo, continúo estudiándola mientras ella habla sin tregua y procuro memorizar sus elásticos ademanes, su risa cantarina, su dulce acento valenciano. De pronto quedo fascinado por uno de sus movimientos: toma las almendras y les quita la corteza frotándolas suavemente con el corazón y el pulgar, las agita en el aire y se las lleva

a la boca, que entreabre un segundo y luego frunce mientras mastica. Nunca nadie puede haber deseado convertirse en almendra tanto como yo.

[...] Complicado asunto este del amor y/o del sexo. ¿Acaso se pueden separar estas dos cuestiones? Mucha gente así lo cree; a mí cada vez me parece algo más difícil. Recuerdo a Eva, la muchacha del otro día, y me embarga un extraño sentimiento de confusión. Cuando intercambiamos los teléfonos estuve tentado de darle uno falso, al final le di el bueno. Creo que no me gustaría volver a verla, excepto por la enervante posibilidad de llevármela al catre. ¿Supone eso algún tipo de amor o, como parece evidente, tan solo sexo? Sin embargo, el temblor de sus labios al decir adiós, su modo de besar, la tibieza de su piel... En fin, espero que me llame”.

De este lado del silencio, de Jorge Juan Martínez. Santillana, 1994.

Ficha del alumno 2: para las chicas

Reflexiona sobre el texto de Raquel y contesta a las siguientes preguntas:

¿Te ha ocurrido, o crees que te podría ocurrir esa necesidad que cuenta Raquel de compartir lo que sientes con otra persona? ¿Con quién? ¿Cómo se lo explicarías?

Raquel dice que se siente mujer, segura, feliz, enamorada, respetada y única y que a Oriol le siente tierno y considerado. ¿Qué otras emociones crees que pueden sentirse cuando se está enamorada?

“No, no me gusta: estoy enamorada”. ¿Cómo entiendes esa expresión de Raquel refiriéndose a Oriol?

Raquel cuenta que se siente respetada y única. ¿Por qué crees que es tan importante sentirse respetada y única en una relación amorosa?

Ahora toma el relato del protagonista masculino. ¿Qué diferencias y similitudes crees que pueden existir entre la experiencia que narra el chico y la que narra la chica? Anótalas a continuación.

Ficha del alumno 2: para los chicos

Reflexiona sobre el texto que narra la experiencia amorosa desde el punto de vista de un chico y contesta a las siguientes preguntas:

El protagonista cuenta que sufre muchísimo. ¿Qué emociones te imaginas que siente?

Cuando sientes que una chica te gusta mucho, ¿necesitas contarle a un amigo o a una amiga lo que sientes hacia ella? ¿Cómo se lo explicarías?

El protagonista se pregunta si es sexo o amor lo que siente por Eva. Le parece difícil separarlo. ¿Tú te lo has preguntado alguna vez? Si reflexionas un poco sobre ello, ¿podrías separarlo? Describe cuál es tu punto de vista respecto a esta diferencia. Ahora toma el relato de la protagonista femenina. ¿Qué diferencias y similitudes crees que pueden existir entre la experiencia que narra el chico y la que narra la chica? Anótalas a continuación.

Anexo 9

Imanol está agobiado todos los días; este año ha dejado a sus amigos y amigas de la infancia y ha empezado a salir con otros amigos y amigas. A él no le parece nada raro que suceda esto. Sus amigos y amigas de la infancia lo eran porque así lo decidió su madre, y además antes de dejar al grupo habló con ellos y ellas... pero ahora, cuando en el patio de clase ve a Ander, éste se le acerca y empieza a decirle lo mismo de siempre: “eres un pijo marica, prefieres estar con esos amigos/as bobos/as que, con nosotros y nosotras, no eres más que un marica...”.

- ¿Por qué le ha dicho eso Ander a Imanol?
- ¿Qué ha hecho mal Imanol?
- ¿Qué ha sentido Imanol en el cuerpo? Describe lo que ha sentido en ese momento.
- ¿Qué siente cada vez que le ve?

Anexo 10

Sustantivos utilizados por la autora y que completan el texto a trabajar por los alumnos

(1) Enseñanza.

(2) Experiencia.

(3) Milagro.

(4) Amistad.

(5) Amor.

Texto para el alumno

¿Sabes cómo llamarle...

A eso de caer y volver a levantarte, de fracasar y volver a comenzar, de seguir un camino y tener que torcerlo, ¿de encontrar el dolor y tener que afrontarlo?

A eso no lo llames adversidad, llámalo sabiduría.

A eso de fijarte una meta y tener que seguir otra, de huir de una prueba y tener que encararla, de planear un vuelo y tener que recortarlo, de aspirar y no poder, de querer y no saber, de avanzar y nunca llegar.

A eso no lo llames castigo, llámalo (1)

A eso de pasar juntos días radiantes, días felices y días tristes, días de soledad y días de compañía.

A eso no lo llames rutina, llámalo (2)

A eso de que tus ojos miren y tus oídos oigan, y tu cerebro funcione y tus manos trabajen, y tu alma irradie y tu sensibilidad sienta, que tu corazón ame y tus ojos lloren.

A eso no lo llames poder humano, llámalo (3)

A eso de que te quieran y tú no entiendas por qué, y que se preocupen por ti y tú aún no entiendas por qué, y que te tengan confianza y tú todavía no entiendas por qué, que te busquen y tú aún no entiendas por qué.

A eso no lo llames suerte,

llámalo (4)

A eso de que te consuelen porque te ven triste, que te den un pañuelo para secar tus lágrimas, y que te den un abrazo para mostrarte cariño, que te admiren por lo que haces, y que te quieran porque te quieren querer.

A eso no lo lllames lástima, llámalo (5)

Marta Andreu Huch

Questionario 1

Estrofa 2.

- ¿Qué emociones te provoca la palabra “castigo “?
- ¿Cómo lo has llamado tú? ¿Por qué?

Estrofa 3.

- ¿Qué emociones te provocan la palabra “rutina “?
- ¿Cómo lo has llamado tú? ¿Por qué?

Estrofa 4.

- ¿Qué emociones te provocan las palabras “poder humano “?
- ¿Cómo lo has llamado tú? ¿Por qué?

Estrofa 5

- ¿Qué emociones te provoca la palabra “suerte “?
- ¿Cómo lo has llamado tú? ¿Por qué?

Estrofa 6.

- ¿Qué emociones te provoca la palabra “lástima “?
- ¿Cómo lo has llamado tú? ¿Por qué?

Questionario 2

- ¿Qué emociones os genera la reformulación de la autora?
- ¿Por qué creéis que la autora lo ha reformulado así?
- ¿Os sorprende el nuevo sustantivo de la autora? ¿Por qué?

Anexo 11 ¿QUÉ SUCEDE CUANDO ME CONTRADICEN?

¿Cómo te sentiste cuando eras A y tu propuesta no era bien recibida?

¿Qué sentimientos te surgían?

¿Qué hacías entonces?

¿Surgía en nosotros algún tipo de impulso a actuar de una determinada manera (pegar al otro, mandarle a paseo, pasar de él, insultarle, gritarle, reprocharle cosas...)?

¿Cómo te sentiste cuando eras B y tenías que oponerte a la propuesta del otro?

¿Qué sentimientos te surgían?

¿cómo percibíais a A: notabas en él agresividad, impotencia, debilidad...?

¿Qué hacías entonces?

¿En qué papel te sentiste más cómodo?

¿Crees que tiene algo que ver con nuestra forma de afrontar las emociones de rabia, impotencia o frustración?

¿Qué conclusiones podemos extraer de esta experiencia?

Anexo 12 trivía Emocional

Ficha del alumno

Escoger 4 ítems de la lista del “Trivial Emocional” que se propone a continuación.

Es importante que se escoja como mínimo una prueba de cada uno de los 4 grupos:

Grupo I

1. Imita a una serpiente y a una araña.
2. Haz de dinosaurio y luego de hormiga.
3. Imita a una rana y a un koala.

Grupo II

4. Canta una canción (durante 30 segundos).
5. Recita un poema, inventado o no (durante 30 segundos).
6. Di, cuanto más rápido mejor pero sin equivocarte: “Un tigre, dos tigres, tres tigres comían trigo de un trigal”.

Grupo III

7. Di algo que te guste y algo que no te guste de quien tengas sentado a tu izquierda.
8. Di algún personaje famoso o conocido a quien te gustaría parecerle en algún aspecto.
9. Di cuál es tu mejor virtud y tu peor defecto.

Grupo IV

10. Haz el pino, con ayuda si te hace falta.
11. Haz una voltereta hacia atrás.
12. Haz un salto de longitud que supere los 2 metros.

Anexo 13 Actuamos como pensamos

“Esta mañana, a Alex le ha costado mucho levantarse, vestirse y prepararse para desayunar. Su padre se ha enfadado y le ha gritado:

-es un vago y que como siempre llegará tarde a clase, que está harto de su falta de interés y...

Alex se ha sentido triste, tiene una especie de nudo en el estómago y ganas de llorar por lo mal que le ha tratado su padre. Ha pensado que su padre no sabe que la víspera estuvo trabajando hasta tarde para terminar los deberes de matemáticas. Ha comenzado a explicarle la razón de su retraso, pero... enfadado, ha dado un portazo y se ha ido al colegio sin desayunar”

Analicemos individualmente: - *¿Qué ha pensado el padre?*

- *¿Qué ha sentido?*

- *¿Cuál ha sido su comportamiento?*

- *¿Qué ha pensado Alex?*

- *¿Qué ha sentido?*

- *¿Cuál ha sido su comportamiento?*

- *¿Qué consecuencias ha tenido la actitud del padre?*

- *¿Qué consecuencias ha tenido la actitud de Alex?*

Inventaremos diferentes emociones, pensamientos y comportamientos, teniendo en cuenta estos ejemplos. Completa los huecos:

“Cuando me enteré de aquello sentí miedo y

(Comportamiento)

“Cuando no me hiciste caso al cruzarnos en la calle, pensé que no querías ser mi amiga/o y sentí

“Hoy, al levantarme temprano, he pensado....., lo cual me ha alegrado, y me he puesto a dar saltos.”

Anexo 14 Regulando mis emociones

“Esta mañana Alex se ha levantado antes que su padre. Ha preparado él el desayuno para los dos. El padre le ha mirado cabizbajo y sorprendido. Alex le ha mirado a su padre a los ojos y aunque dice que aún está enfadado, le ha dicho que quiere hablar de lo ocurrido en los días anteriores.

Mientras desayunaban, Alex le ha dicho a su padre que él no debía haberse enfadado, y que, aunque sí es cierto que se levantó tarde, la víspera había estado trabajando hasta tarde. Le ha dicho que le resulta difícil olvidar lo que le dijo anteayer por la mañana, pero que también entiende que su padre tenga preocupaciones en el trabajo. Alex acepta que se portó mal: cerrar con un portazo y marcharse... Pero no podía controlar aquel enfado. Ahora lo entiende todo mucho mejor, ha sido una buena lección también para él...

El padre ha abrazado a Alex, se le notaba contento y emocionado, e incluso tenía los ojos humedecidos... Han salido juntos de casa, el padre le ha llevado en coche a la escuela y, cuando iba a salir, le ha guiñado el ojo. Alex ha entendido lo que le quería decir. Ha levantado la mano y ha dicho adiós a su padre. Camina contento hacia su clase.”

Responderemos a las siguientes preguntas:

- ¿Qué pensó Alex para regular el enfado que tenía contra su padre y para cambiar su comportamiento?
- ¿En qué ha cambiado su comportamiento? ¿Cómo se ha comportado Alex con su padre?
- ¿Qué emoción siente hoy?
- Y el padre, ¿qué emoción siente con los hechos ocurridos hoy?
- ¿Cómo ha expresado sus emociones?
- ¿Qué emoción ha sentido el padre?
- ¿Qué ha pensado después de lo que ha ocurrido estos días?
- Tras analizar lo ocurrido durante los tres días, ¿qué conclusiones extraerías?
- ¿Qué ha provocado el cambio: ¿la emoción, el comportamiento o el pensamiento?

Anexo 15 las 4AS

Texto

Alumno _____

Completa la frase

Para mí la autoestima significa:

Una persona tiene suficiente autoestima si posee las siguientes características hacia sí misma:

Aprecio, Aceptación, Afecto, Atención

Esto quiere decir:

APRECIO: de uno mismo como persona, independientemente de lo que pueda hacer o tener. Este aprecio incluye todo lo positivo que pueda tener: inteligencia,

habilidades, cualidades físicas..., gozar de sus éxitos sin fanfarronear.

ACEPTACIÓN: de sus limitaciones, debilidades, errores y fracasos. Reconocer serenamente los aspectos desagradables de su personalidad. Saber que el miedo al error es el peor de todos los errores.

APECTO: tener una actitud positiva, comprensiva y amable hacia sí mismo,

de tal forma que la persona se sienta en paz con sus pensamientos y sentimientos.
ATENCIÓN: tener cuidado de sus necesidades reales, tanto físicas como psíquicas, intelectuales.

Cuestionario I

Alumno _____

Contesta a las siguientes preguntas, o indica la veracidad o falsedad de las siguientes afirmaciones.

1. Me aprecio, me respeto y me acepto tal y como soy.
2. Habitualmente estoy satisfecho.
3. Habitualmente estoy insatisfecho.
4. Reconozco mis cualidades y mis éxitos.
5. Me valoro de acuerdo con lo que realmente valgo.
6. Me infravaloro en cosas que valgo.
7. Asumo mis errores, limitaciones y fracasos.
8. Me perdono.
9. Me comporto de una manera autónoma y solidaria a la vez.
10. Soy capaz de defender mis derechos sin intentar violar los límites.
11. Tengo cuidado de mí.

Define tu autoestima

Alumno _____

A continuación, hay una serie de frases que nos pueden servir para definir nuestra personalidad desde el punto de vista de la autoestima. Léelas tranquilamente pensando: “eso me pasa a mí” o “eso no me pasa a mí”.

1. A veces te culpas a ti mismo de cosas que después descubres que no eran tan malas.
2. Aceptas y autorreconoces una serie de sentimientos, tanto positivos como negativos, que eres capaz de compartir con quien crees oportuno.
3. Con frecuencia te sientes insatisfecho contigo mismo.
4. Como persona te sientes igual que cualquier otra persona, pero te das cuenta de las diferencias.

5. Crees firmemente en ciertos valores y principios, pero estarías dispuesto a modificarlos si descubrieras que estás equivocado.
6. Das por supuesto que eres valioso para tus amigos.
7. Te resulta difícil decir NO por miedo a desagradar a tus compañeros.
8. Te sientes atacado frecuentemente por otras personas.
9. Eres capaz de actuar según tu propio criterio sin sentirte culpable cuando a los otros no les parece bien.
10. Eres capaz de pasártelo bien con diversas actividades, como pueden ser trabajar, leer, hablar, andar...
11. Eres muy crítico, casi todo te parece mal, te disgusta y te deja insatisfecho.
12. Intentas hacer las cosas con una perfección absoluta, sin errores, y si no te sale bien te sientes muy mal.
13. No te dejas manipular por los demás, pero estás dispuesto a colaborar con ellos.
14. No pierdes el tiempo preocupándote por lo que te ha sucedido o por lo que te pasará en un futuro.
15. Tienes confianza en tu capacidad para resolver tus problemas.
16. Tienes temor de tomar decisiones por miedo a equivocarte.
17. Tienes tendencia a ver las cosas negras.
18. Tienes una sensibilidad que te hace enfadar con mucha facilidad.

Ejercicio:

Escoge nueve, aquellas que más te definen:

Anexo 16 Buscando un amigo (a)

Alumno

Imagina que durante una conversación con un amigo éste te dice:

- Soy un tipo muy cobarde, pero intento que no se note.
- Una característica de mi forma de ser es que no me importa ser un perdedor.
- Lo que me ocurre es que no sirvo para plantar cara a nadie.
- Soy el mentiroso más fantástico que te puedas imaginar.

- Soy muy nervioso.
 - Los demás son muy fuertes y yo soy muy débil.
 - Cuando me lo propongo puedo ser bastante sarcástico.
 - Soy un completo analfabeto, pero leo mucho.
 - Soy un malgastador y lo que no me gasto lo pierdo.
- Estamos ante un problema. Tú, ¿qué le dirías a tu amigo?

Anexo 17 Historia de Alicia no vive en el país de las maravillas

2) La historia de Alicia: Alicia es una niña albanesa de 10 años que desde los 2 está viviendo de transeúnte - yendo de albergue en albergue, en los que no puede dormir más de 6 noches seguidas -. Sus padres (Ana y Pellumb) tuvieron que marcharse de su país porque eran muy pobres y no había trabajo. Después de vagar durante un año por España, su padre desesperado comenzó a traficar con drogas y a meterse en líos con la policía y su madre, al cabo de poco tiempo, empezó a beber mucho. Alicia ha ido creciendo sin un hogar estable, su padre y su madre han descuidado su alimentación, apenas ha ido al colegio y no la llevaban al/a la médico/a, su ropa no era la adecuada al clima, etc., y así hasta hace un mes que ha encontrado una familia que la quiere adoptar. Ahora va al colegio, pero siempre está sola, no habla con nadie. Sus compañero y compañeras han observado que apenas come nada de lo que le dan en el comedor y luego come chucherías, toma mucha coca-cola, y alguna vez le han visto cogiendo colillas del suelo y fumándolas. Tose mucho (tiene los bronquios delicados), pero no se pone el jersey cuando hace frío y le gusta mojarse en la fuente pública. Cuando se acercan a ella, parece que se asusta y se aleja, incluso cuando le hacen algún elogio; otras veces, cuando mandan hacer algo que ella no sabe, rompe la hoja y llora porque dice que ella nunca podrá aprender nada, que ella es tonta, ..., si la intentan consolar les contesta que la dejen en paz, que ella no merece la pena y que no se preocupen. Lo cierto es que Alicia sufre mucho porque no está a gusto con ella misma, no se gusta, se siente fea, torpe, incapaz de aprender, y piensa: “¿quién va a querer a una persona como yo?”.