



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TALLER PARA PROMOVER ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN
EMOCIONAL EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DE
PRIMERO DE SECUNDARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

CECILIA REBOLLAR MALDONADO

DIRECTORA:

MTRA. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN

REVISORA:

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA

SINODALES:

MTRA. EMMA VIVIAN ROTH GROSS

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

DRA. GEORGINA GARCÍA RODRÍGUEZ



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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

Agradezco a la **Vida** por permitirme lograr uno más de mis sueños, por darme la fuerza para salir adelante a pesar de todas las adversidades y enseñarme que nada es imposible.

Agradezco a la **Mtra. María Eugenia Martínez Compeán** por dirigir mi tesis y brindarme su experiencia y acompañamiento en todo el proceso.

Agradezco a la **Dra. Irene Daniela Muria Vila** por cada una de sus enseñanzas, su calidez humana y su confianza. Usted formó parte importante en mi desarrollo profesional, gracias por su conocimiento, paciencia, amor y pasión.

Agradezco a **mis Sinodales** por su tiempo, dedicación y aportes profesionales en este trabajo.

Pero principalmente agradezco a mi **Familia** por brindarme el amor y apoyo necesario para lograr mis propósitos, porque este triunfo es por y para ustedes, LOS AMO...

Por último, agradezco a mi **Esposo** por ser un extraordinario ser humano y apoyarme durante todo este tiempo. ¡Gracias por ser parte de mi vida, lo logramos mi hermoso! TE AMO.

Muchas gracias.

Dedicatorias

A mis padres Enrique y Cecilia:

Mamá, te dedico este trabajo porque gracias a tu apoyo, dedicación y esfuerzo has sabido sacarnos adelante, gracias por siempre estar ahí con tus consejos, paciencia y amor.

Papá, te dedico este trabajo como señal de persistencia y fortaleza, porque gracias a tu esfuerzo y lucha he llegado hasta aquí.

Les debo una vida entera, muchas gracias.

A mis hermanos Ely, Mary y Toño:

Este trabajo es para ustedes, por todo el apoyo que me han brindado, ha sido un largo camino, pero siempre han estado conmigo. Gracias por enseñarme a no darme por vencida.

LOS AMO

A mi Hermoso:

Te dedico este logro por estar presente en cada momento, por todo el apoyo que me has brindado, por todo el amor, por cada abrazo y palabra de aliento cuando parecía desistir. Eres parte fundamental en esta historia, simplemente gracias mi vida. TE AMO...

ÍNDICE

Capítulo 1. Emoción	4
1.1 Antecedentes de la emoción.....	4
1.1.1 Conceptualización y estructura de las emociones.....	6
1.2 Inteligencia emocional: Antecedentes y teorías.....	10
1.3 Educación emocional.....	15
Capítulo 2. Regulación Emocional	22
2.1 Regulación emocional.....	22
2.2 Estrategias de regulación emocional.....	26
Capítulo 3. Adolescencia	45
3.1 Caracterización de la adolescencia	45
3.2 Desarrollo biológico.....	47
3.3 Desarrollo cognitivo y social	51
Capítulo 4. Educación Emocional en los Programas de Educación Secundaria en México ..	59
4.1 Educación Secundaria.....	59
4.1.1 Componente curricular en educación secundaria.....	61
4.1.2 Perfil de egreso de la educación secundaria.....	64
4.2 Educación emocional como parte del currículo escolar.....	65
4.2.1 Espacio de tutoría como complemento del desarrollo emocional.....	68
Capítulo 5. Método	74
Pregunta de Investigación.....	76
Objetivo General.....	76
Objetivos Específicos.....	76
Hipótesis de investigación	77
Variables	77
Participantes.....	78
Escenario y lugar de implementación del taller	79
Instrumentos de evaluación.....	80
Procedimiento	86
Capítulo 6. Resultados	88
Capítulo 7. Análisis y Discusión	98
Conclusiones	108
Referencias	113
Anexos	128

Resumen

Los adolescentes están sometidos a constantes cambios físicos, emocionales y sociales, que son necesarios para consolidarse como personas emocionalmente competentes y autónomas, sin embargo, en la actualidad se ha incrementado la vulnerabilidad en esta población, principalmente porque están expuestos a múltiples situaciones de violencia. La Educación Emocional es una forma de intervención que contribuye al bienestar social a través del aprendizaje de habilidades para el afrontamiento de situaciones de riesgo. Ante esto, el trabajar dentro de las aulas escolares las estrategias de regulación emocional (RE), ayuda a que los adolescentes conozcan y medien los diferentes estados emocionales que pueden experimentar, particularmente aquéllos que ponen en peligro su desarrollo y bienestar, pues permite la construcción de recursos personales que minimizan la vulnerabilidad y fortalecen el afrontamiento de las diferentes situaciones.

En este contexto, el presente trabajo tuvo como propósito diseñar, aplicar y evaluar un taller de estrategias de regulación emocional en adolescentes de primer grado de secundaria. El trabajo se realizó con un grupo de 20 alumnos de una escuela secundaria ubicada al sur de la Ciudad de México, con una duración de nueve sesiones de 50 minutos cada una. Se realizó un estudio pre-post de tipo cuantitativo, mediante la aplicación de tres instrumentos, uno de ellos evaluó la elección que hacían los adolescentes en estrategias de regulación emocional y los otros dos restantes, el conocimiento de los estados emocionales.

Los resultados muestran que algunas de las respuestas emocionales impulsivas y pasivas se redujeron gracias al fortalecimiento de estrategias de regulación emocional, esencialmente porque hubo una mayor preferencia por estrategias de afrontamiento y búsqueda de apoyo, lo que logro una mejor expresión y manejo de las emociones al reducir el uso de estrategias poco adaptativas. Por lo que se concluye, que es posible mejorar la regulación emocional en un grupo de adolescentes al fortalecer habilidades socioemocionales.

Palabras clave: Estrategias de Regulación Emocional, Educación Emocional, Adolescencia.

Introducción

La adolescencia es una etapa crítica para el desarrollo del ser humano, las circunstancias y los cambios que se producen en este período provocan que los adolescentes estén expuestos a condiciones de riesgo. Los adolescentes que son proclives a desarrollar conductas poco adaptativas, suelen tener deficiencias en el desarrollo físico, cognoscitivo y socioemocional, son adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y que necesitan de atención y orientación en distintas áreas del desarrollo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018).

De acuerdo con el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019), también conocido como INEE, en México existen poco más de 4.8 millones de habitantes con edades de entre 3 y 17 años que no asisten a la escuela, de los cuales 1.7 millones corresponden a adolescentes de 15 a 17 años. Asimismo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), reconoce que en México el nivel de deserción escolar más alto, se da en adolescentes de entre 15 y 18 años, siendo la adolescencia la etapa en que se produce la mayor parte de abandonos escolares, situación que repercute sobre el desarrollo educativo posterior.

Bajo estas circunstancias, el desarrollo de la Educación Emocional en los adolescentes brinda la posibilidad de enfrentar y resolver las situaciones de conflicto de manera pacífica y asertiva. De esta forma al trabajar la educación formal con la educación emocional, se ofrecen recursos que permiten afrontar los retos con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar, debido a que se da continuidad a los esfuerzos que estimulan el interés en el

aprendizaje y se fortalecen habilidades emocionales que permiten una mejor adaptación a situaciones que enfrentan diariamente los adolescentes.

La adolescencia es también una etapa de oportunidades, se trata de adquirir competencias emocionales que permitan desarrollar capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo del ser humano. Así, la regulación emocional tiene un valor adaptativo relevante en la vida del adolescente, donde la adecuada regulación de sus emociones promueve un funcionamiento competente para la consecución de metas específicas en diversas situaciones, la regulación emocional está asociada a la competencia social, bienestar emocional y ajuste de personalidad (Peralta, 2021).

Por lo anterior, debido a la importancia que tiene la regulación emocional en el proceso de desarrollo y con el objetivo de fortalecer estrategias de regulación emocional, se diseñó un taller, el cual se aplicó a un grupo de alumnos de primer grado de secundaria, donde se encontró que mostraban dificultad en la competencia de regulación emocional.

Es por ello que este trabajo tuvo como objetivo general, diseñar, aplicar y evaluar un taller de estrategias de regulación emocional en adolescentes de primer grado de secundaria. De manera que el taller abordó estrategias en el medio escolar, como alternativa para optimizar el manejo y afrontamiento de los estados emocionales. Más específicamente buscó que los adolescentes 1) Comprendan en qué consisten las estrategias de regulación emocional, 2) Aprendan a identificar y regular sus emociones y 3) Presenten actitudes de respeto, además de mejorar la convivencia entre los participantes.

El presente trabajo reporta la experiencia y resultados obtenidos a partir de la implementación del taller, está organizado de la siguiente forma: en el capítulo 1. Se presentan

los antecedentes, la conceptualización y estructura de las emociones. También se abordan las teorías que dieron sustento al desarrollo de la inteligencia emocional y la importancia que tiene la educación emocional sobre el desarrollo de los adolescentes.

En el capítulo 2. Se expone de manera particular, la Regulación emocional, así como las estrategias de regulación emocional que permiten prevenir y solucionar los conflictos. También se presentan diversas investigaciones sobre el concepto.

En el capítulo 3. se explica el concepto de adolescencia y los cambios que ocurren en esta etapa para el desarrollo del futuro adulto.

En el capítulo 4. Se presenta la forma en que es abordada la Educación Emocional en los programas oficiales de educación secundaria, se muestra el concepto y las modalidades de la educación secundaria, así como la implementación de la educación emocional a través del espacio de tutoría.

En el capítulo 5. Se describe y explica el procedimiento de evaluación diagnóstica y el diseño del taller. En el capítulo 6 se presentan y detallan los resultados obtenidos, producto del análisis estadístico, donde se compara el uso de estrategias que facilitan y dificultan la regulación emocional antes y después de la implementación del taller. Finalmente, en el capítulo 7 se discuten los hallazgos obtenidos en la investigación, a partir del contraste entre el cumplimiento de los objetivos y lo encontrado en la literatura. Posteriormente se exponen las principales conclusiones de este trabajo, así como las limitaciones y sugerencias de intervención para investigaciones futuras.

Capítulo 1. Emoción

Este capítulo trata sobre la relación entre emoción e inteligencia y su contenido, se encuentra dividido en tres apartados: El primero explica los antecedentes de la emoción, además de la conceptualización y estructura de las emociones básicas. En el segundo se hace hincapié en la conexión inteligencia-emoción para comprender a la inteligencia emocional. Y finalmente, el tercer apartado aborda la educación emocional a partir del modelo de Bisquerra.

1.1 Antecedentes de la emoción

Probablemente los primeros acercamientos al concepto de emoción se inician en la antigüedad, donde se concibe a la emoción como condición que transforma a la persona, afectando el juicio y provocando la acción. Así mismo, se consideraba que las emociones son responsables de las miserias y frustraciones humanas, como resultado de juicios acerca del mundo y del lugar que se tiene en él. Posteriormente, las emociones se vuelven sinónimo de pasiones y son defendidas como consecuencia de la conciencia que el alma tiene de los afectos del cuerpo, aunque más adelante son ligadas a ámbitos religiosos (Bisquerra, 2000).

Durante la Edad Media se mantuvo una idea negativa y pesimista acerca de papel que juegan las emociones positivas, pues la mayoría de las teorías medievales ligaban las emociones con las pasiones y los deseos, considerándolas algo que debía controlarse.

En el Renacimiento el término afecto fue sustituyendo al de pasión, se reservó para los estados de ánimo, por lo que se consideró que las emociones no siempre son perniciosas ya que se reconoce su poder motivacional, siendo esta contribución importante para el desarrollo de los procesos educativos.

La investigación sobre las emociones en los siglos XIX y XX muestra la centralización de los aspectos más psicológicos de la emoción, y con ello la formación y nacimiento de la psicología como ciencia independiente. Las emociones funcionan como señales que comunican intenciones; es decir, tienden a ser reacciones que aumentan las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente (Darwin, citado en Bisquerra, 2000).

El estudio biológico de la emoción da paso a la psicofisiología, donde la emoción se evidencia a través de la apreciación de cambios en el organismo como reacción a un estado excitante. Estos cambios corporales cumplen la función de preparar al organismo para actuar en las situaciones de emergencia, ante esto, la base nerviosa de la emoción se muestra central, sin embargo, investigaciones realizadas por Hess (citado en Bisquerra, 2000,) demuestran que no es el tálamo la región que genera las emociones, sino la amígdala, específicamente el sistema límbico.

De la misma forma, el paradigma cognitivo defiende que la función de los mecanismos emocionales, es minimizar las desviaciones de la estabilidad emocional y con ello devolver al organismo al estado de neutralidad, pues en la relación emoción- motivación, se sostiene que las emociones son tendencias a la acción que resultan de la evaluación de una situación que afecta al individuo. Esta evaluación automática configura las experiencias y fenómenos emocionales, a partir de los cuales se generan los estilos de respuesta de cada persona (Bisquerra et al. 2015).

Así mismo, aprender a valorar los acontecimientos para relativizar el efecto negativo, permite mejorar las condiciones de afrontamiento, puesto que, el estilo valorativo es producto de

la personalidad y depende del ambiente en interacción, de ahí su importancia en la práctica educativa.

1.1.1 Conceptualización y estructura de las emociones

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 (Hernández, 2021).

La emoción permite el ajuste del organismo al medio ambiente y con ello predispone a la acción, su función primordial es motivar para hacer algo. Ante esto, emoción procede del latín *movere* (mover), con el prefijo *e* que significa mover hacia a fuera, sacar fuera de nosotros mismos (*ex movere*), esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción, es decir, las emociones son respuestas que llevan a actuar ante un evento y con ello comunican intenciones (Bisquerra et al., 2015).

Las emociones son una especie de radar de un sistema de respuesta rápido, las cuales construyen y conllevan un significado que atraviesa el flujo de la experiencia. Por lo tanto, son herramientas con las que se valora la experiencia que prepara a los individuos para actuar ante determinada situación (Esquivel, 2010). De esta forma, las emociones son subjetivas, pues un mismo suceso puede despertar reacciones emocionales diferentes en diversas personas o incluso en la misma persona en momentos y lugares distintos (Hernández, 2021).

Bisquerra (2009) describe el concepto de emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción, se presentan como respuesta organizada y adaptativa que se genera a partir de un

acontecimiento interno o externo, llevando a una transformación personal que ayudan a interactuar con el medio ambiente (p. 20).

Las emociones dependen del estilo valorativo que cada persona construye, y a su vez está ligado con los intereses, metas, recursos que se posee para responder, estas acciones o respuestas informan sobre el estado motivacional e intenciones, permitiendo comunicar a los demás el sentir de la persona, para asegurar la estabilidad del individuo, promover el bienestar y el desarrollo personal (Merino, 2017).

La valoración de los acontecimientos se manifiesta a partir de tres componentes, respuesta neurofisiológica, comportamental y cognitiva (Bisquerra, 2009).

1- El componente neurofisiológico engloba todos los procesos corporales que se activan a partir de la valoración automática de la situación, de los cuales no se es consciente.

2- El componente comportamental es la manifestación externa de la emoción y se distingue a partir de las acciones que realiza la persona.

3- El componente cognitivo es la experiencia emocional subjetiva, es decir, permite tomar conciencia de lo que se está experimentando y coincide con lo que se denomina sentimiento.

En este sentido, Damasio (citado en Esquivel, 2010) define las emociones como complejas agrupaciones de respuestas químicas y neuronales que conforman un patrón concreto. Por lo tanto, el cerebro es el responsable de enviar estas señales codificadas como resultado de la interacción entre la persona y el medio ambiente, pues este órgano es todo un sistema de energía

y las emociones son como estados vibratorios en flujo continuo (Beauport y Díaz, citado en García, 2021, p.17). Los procesos del factor cognitivo ocurren dentro de la neocorteza, una estructura cerebral donde se afirma el pensamiento y además contiene los centros que comparan y comprenden lo que perciben los sentidos, es gracias a esto que a las emociones se les puede añadir significados y comprenderlos (Rodríguez, 2016).

Las emociones también se caracterizan por dimensiones como; intensidad, que abarca la fuerza con que se experimenta una emoción y se distingue por ser cuantitativa e inespecífica. La dimensión temporal de la emoción engloba la duración de la misma y está relacionada con el tipo de emoción que se experimenta, pues las emociones agudas suelen tener una duración de segundos. Finalmente, la especificidad permite diferenciar una emoción de otra y logra agrupar las emociones en familias similares (Bisquerra, 2000).

El sentimiento se inicia con una emoción y, a diferencia de ésta, se puede alargar mucho más, debido a que es una emoción hecha consciente y esto permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración (Bisquerra, 2009). Los sentimientos se conocen como emociones relativamente estables adquiridas en el proceso de la socialización, también se plantea que son emociones con conciencia, que se prolongan en el tiempo y se transforman en estados emocionales y para ser descritos necesitan del lenguaje emocional (Rodríguez, 2016).

Fernández y Extremera (2005) sugieren que los pensamientos implican la habilidad de 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, por lo tanto, ayuda a priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que realmente es importante.

Las emociones forman parte de nuestras interacciones sociales, por lo que saber comprender correctamente las señales emocionales es importante para establecer relaciones adecuadas, tienen una función de adaptación al entorno y favorecen la autodefensa y la supervivencia (Hernández, 2021). Además, diversos teóricos señalan que las emociones son parte de nuestra vida cotidiana, pues están presentes en todo lo que hacemos y gracias a ellas llevamos a cabo muchas de nuestras acciones, porque las emociones son impulsos arraigados que nos llevan a actuar. Al mismo tiempo, son consideradas como guías sabias concebidas como una predisposición de enfrentar la vida en las situaciones cotidianas, es decir son adaptativas y se dan en un espacio social (Goleman, citado en Rodríguez, 2016).

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, desarrollando diversas competencias socioemocionales a lo largo de su desarrollo. Retomando la propuesta de Levenson (1999), las funciones de las emociones son agrupadas en intrapersonales e interpersonales, las funciones intrapersonales son:

- Afrontar los desafíos ambientales-escapar del homeostasis: se refiere a cambiar el estado de equilibrio que se tiene, a uno de activación máxima para afrontar situaciones de emergencia y generar respuestas adaptativas al momento.
- Regreso al homeostasis: después de que se activara una emoción ante un estímulo, esta puede cambiarse por otra, por ejemplo, la activación de la tristeza puede disminuir, si se activa la alegría.

- Cambio en la jerarquía cognitiva y conductual: las emociones pueden cambiar la jerarquía de las respuestas que presentan las personas.
- Motivación: valoración subjetiva que se tiene de alguna meta que mayormente provoca una sensación placentera y refuerza de forma positiva una conducta.

Las funciones interpersonales son:

- Comunicación y control: comunicación de los estados afectivos propios para influir en la conducta de las personas.
- Establecer nuestra posición en relación con otras personas u objetos y situaciones, definiendo lo que nos gusta y lo que no, y nuestro sentido de la moral.

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 (Bisquerra, 2009).

1.2 Inteligencia emocional: Antecedentes y teorías

La investigación sobre la inteligencia ha tenido un extenso recorrido, pues se ha trabajado para poder evaluar la capacidad intelectual y determinar estándares que describan el funcionamiento del ser humano. En un primer momento, los estudios se interesaron en desarrollar tests motores, perceptivos sensoriales y mentales, que permitieran obtener índices cuantitativos y objetivos de estas habilidades para poder lograr una estimación de la capacidad intelectual general. Ante esto, el primer test de inteligencia permitió definir la capacidad para adaptarse a una situación con el propósito de alcanzar un fin deseado, siendo resultado de todo un conjunto de procesos psicológicos superiores (Merino, 2017).

De igual forma, las investigaciones se enfocaron en las relaciones entre inteligencia general y capacidad sensorial discriminativa, a partir del cual, la inteligencia se caracterizó por la capacidad de crear información nueva a partir de la ya conocida. No obstante, en contraposición a esta teoría, se propone un modelo multifactorial de las capacidades cognitivas, donde se considera que los factores de grupo actuaban de forma independiente, y con ello, la puntuación que una persona obtenía en una prueba no tenía relación con la que obtenía en otra (Bisquerra, 2000).

Siguiendo los planteamientos de Binet y Thurstone, Guilford (citado en Carbajo, 2011), presenta su modelo de la estructura del intelecto, señalando a la inteligencia como un conjunto sistemático de aptitudes o funciones, que procesan información de formas distintas, es decir, describe los procesos cognitivos que determinan las aptitudes intelectuales que están implicadas en el rendimiento real de los individuos. Mientras que Cattell (citado en Bisquerra et al., 2015) establece dos tipos de inteligencia, la inteligencia fluida (capacidad para detectar relaciones entre conceptos y resolver problemas sin conocimiento) y la inteligencia cristalizada (capacidad para adquirir conocimiento y aplicarlo en la resolución de problemas).

Por su parte, los enfoques componenciales utilizan como unidad de análisis las operaciones mentales y consideran que la inteligencia se basa en las acciones internas que realiza el individuo, a partir de ello, las unidades explicativas dejan de ser conductuales y pasan a ser cognitivas, trasladando así la inteligencia del exterior al interior, es decir, de la conducta a las operaciones mentales (Carbajo, 2011).

Por otro lado, también se desarrollaron investigaciones que trascendieron el enfoque psicométrico al explicar que la inteligencia está formada por la interacción de varios aspectos,

entre los que destacan, la estructura componencial, experiencial y contextual, en donde los recursos intelectuales interactúan con los elementos del entorno y la historia personal para explicar el funcionamiento inteligente (Sternberg, citado en Bisquerra, 2009).

A partir de ello, la discusión sobre el constructo de inteligencia continuó evolucionando, pues más adelante las aportaciones de Cattell, Spearman, Thurstone, Guilford y otros, en cierta forma, son considerados antecedentes remotos de lo que mucho más tarde será la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) popularizada por Howard Gardner (Bisquerra et al., 2015).

Posteriormente, se da pie a la consolidación de la inteligencia emocional (IE) y algunas de las raíces de este modelo están en la psicología humanista y el *counseling*, así se realizan las primeras publicaciones sobre este constructo, donde se plantea el problema entre razón y emoción, a partir del cual, se propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños (Leuner y Payne, citados en Bisquerra, 2000).

Estas investigaciones son la base para la propuesta de Salovey y Mayer (citado en Bisquerra, 2009), ya que la publicación de su artículo “Inteligencia Emocional”, considera el papel de las emociones indispensable para la adaptación, resolución de problemas y desarrollo personal. Sin embargo, esta obra tuvo grandes limitaciones, pues no analizaba la capacidad de comprensión y reflexión de las propias emociones, por lo que en 1997 se llevó a cabo la reformulación del modelo inicial.

De esta manera, la inteligencia emocional se refiere a la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de éstas para mejorar y guiar el pensamiento. Retomando la propuesta ampliada de Salovey y Mayer, Isidra (2018), expone que la inteligencia emocional se

estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas, las cuales se describen a continuación:

1. Percepción emocional. Habilidad para percibir emociones propias y ajenas, a través del lenguaje, conducta, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente.
2. Facilitación emocional del pensamiento. Habilidad de acceder y/o generar sentimientos y emplearlas en los procesos cognitivos de toma de decisiones.
3. Comprensión emocional. Habilidad para comprender como las emociones se combinan, progresan y apreciar el significado emocional de los eventos.
4. Regulación emocional. Habilidad para estar abierto, regular las emociones y promover el crecimiento emocional y personal.

Más adelante Gardner (1997) presenta la reformulación de su obra inteligencias múltiples, mostrándolas como capacidades humanas de enorme relevancia para el desarrollo del individuo, donde no existe inteligencia única, sino una arquitectura mental formada por siete inteligencias independientes, que representan distintos niveles de concreción en cada persona para afrontar y resolver las situaciones que el entorno les propicia.

El modelo de inteligencias múltiples está conformado por; inteligencia lingüística, musical, lógico matemática, espacial, corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Pero son la inteligencia interpersonal e intrapersonal las que tienen mayor peso sobre la inteligencia emocional, ya que la primera incluye la capacidad de liderazgo, resolución de conflictos y análisis social, que a largo plazo promueve mayor colaboración constructiva con la sociedad.

Mientras que, la inteligencia intrapersonal se enfoca en desarrollar un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar a lo largo de la vida (Bisquerra, 2000).

Así mismo, cabe destacar que las aportaciones realizadas por Goleman (citado en Isidra, 2018) sobre el proceso de inteligencia emocional, visualiza una formación más igualitaria del individuo que no depende sólo de grados académicos, sino del aprendizaje y fortalecimiento de competencias emocionales. Ante esto, la inteligencia emocional se concibe como una meta habilidad que determina a futuro el funcionamiento de otras habilidades, debido a que pone mayor énfasis sobre el significado que tiene el aprendizaje para los educandos.

A continuación, se presentan las competencias del modelo de Goleman (s.f.):

- Conciencia emocional o capacidad de análisis y percepción de las emociones.

El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer una emoción en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional.

- Autocontrol o capacidad de controlar los impulsos y emociones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestras emociones y adecuarlos al momento.

- Motivación o capacidad de perseverar ante ciertos objetivos personales. La capacidad de motivarse uno mismo y la subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad

- Empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro para percibir y comprender sus estados emocionales. El reconocimiento de las emociones ajenas es otra capacidad

que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo y que constituye una habilidad popular fundamental.

- Habilidad social o capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás en diversos contextos. El arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

En definitiva, la inteligencia emocional alude a una característica psicológica general que informa sobre el potencial de la persona para comportarse de forma emocionalmente inteligente, a través de herramientas o competencias que contribuyen al desarrollo de la personalidad (Bisquerra et al. 2015).

1.3 Educación emocional

La idea de implementar una educación basada en emociones, surge a partir de las reacciones negativas que se tienen del aprendizaje, principalmente porque los centros educativos son los que crean las condiciones óptimas para desarrollar competencias para la vida. En este caso el proceso educativo deja de ser una simple adquisición y memorización de contenidos, para dar paso a un aprendizaje significativo, que motive y de sentido a los alumnos. Para esto, los programas en educación emocional toman en cuenta las necesidades sociales, brindan herramientas e impulsan la convivencia y el bienestar, especialmente, porque al promover el desarrollo humano se previene el incremento de conductas de riesgo que ponen en peligro la dignidad de las personas (Merino, 2017).

El proceso educativo debe modificar las prácticas de reflejos condicionados, para dejar de inhibir el desarrollo efectivo de los alumnos, principalmente, porque el objetivo de la educación es formar intereses positivos para mover o dirigir al ser humano en su

vida sucesiva. El problema de la educación, no radica en que no forma todas las peculiaridades futuras de la conducta humana, sino más bien, en la correcta formación de interés y dominantes que motiven toda incitación de actividad para la adquisición de hábitos y conocimientos (Vygotsky, 1991, p.37).

Por esta razón, la educación va más allá de la perspectiva racional tan instaurada en el ámbito escolar, pues este problema, genera que en situaciones de enseñanza los alumnos experimenten ansiedad y estrés, haciendo que las reacciones emocionales negativas interfieran en el proceso de aprendizaje. La educación emocional pretende que los alumnos conecten con su sensibilidad, con emociones positivas o negativas y aprendan a expresarlas, por tanto, es necesario promover una experiencia vivencial de las emociones, para ser capaces de identificarlas, entenderlas y gestionarlas de forma positiva y constructiva (Bisquerra et al., 2015).

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, es decir, vivimos contradicciones y conflictos, pues tenemos problemas 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.

Como consecuencia, se propone el desarrollo de la inteligencia emocional a partir del trabajo conjunto con los diversos agentes, pues, al tener una posición estratégica, permiten el

avance de procesos educativos en la escuela, la familia y en todo lugar. Así, la educación no sólo es vista como rasgo de personalidad y habilidad mental, sino también como movimiento cultural que se logra y aprende a través de la interacción con los demás (Bisquerra, 2000).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Bisquerra et al. (2015) afirmaron lo siguiente:

La educación emocional es entendida como un proceso educativo, continuo y permanente que permite el desarrollo humano, a partir del incremento de competencias emocionales. Este modelo minimiza la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones y mejora el bienestar personal y social, pues cambia la percepción personal que se tiene sobre los problemas y con ello incrementa la seguridad emocional (p. 219).

Atender a la dimensión emocional del aprendizaje representa un papel fundamental para la motivación del alumno, son más exitosas las intervenciones cuando las condiciones posibilitan un clima emocional positivo, ya que, el aprendizaje está directamente influenciado por las emociones, constituyendo así, una de tantas variables que pueden beneficiar o perjudicar el rendimiento escolar.

En definitiva, las emociones y el desarrollo cognitivo constituyen los elementos esenciales para el incremento de conocimientos y habilidades, lo que permite afrontar la complejidad de la realidad social y los conflictos que surgen de ella (Cabello et al., 2016).

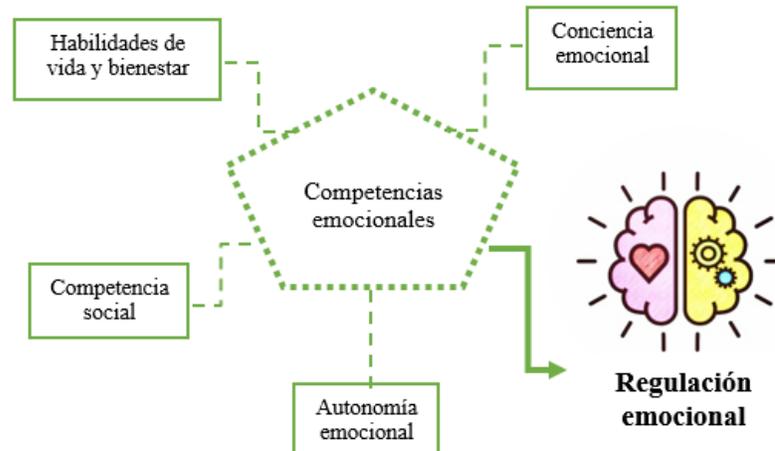
A través de la educación emocional se provee de habilidades, valores y estrategias que aumentan la capacidad de resolución y prevención, mejoran las relaciones interpersonales, se crean ambientes más relajados y productivos, además de favorecer la autorregulación y las soluciones autónomas y negociables.

En cuanto a las formas de afrontar las situaciones, estas dependen del trabajo conjunto con las competencias emocionales, además de la actitud dispuesta por los implicados. Las competencias emocionales son factores preventivos que incluyen diversos procesos y generan una variedad de consecuencias. De acuerdo con Bisquerra (2003) son “herramientas necesarias para lograr una mejor adaptación al contexto social y con ello comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 25).

El modelo del GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona, es un modelo que cuenta con una gran profusión de investigaciones empíricas en el ámbito educativo, su principal línea de investigación es la educación emocional que se da a partir del desarrollo de cinco competencias emocionales, no obstante, también realiza investigación en líneas relacionadas con la orientación psicopedagógica (educativa, personal, escolar y profesional). A continuación, la Figura 1 presenta a través de un esquema las competencias emocionales que engloban este modelo (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 70).

Figura 1

Competencias Emocionales según el Modelo de Bisquerra



Nota. Adaptada del Modelo pentagonal, de Bisquerra, 2009.

El desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada. Es decir, al atender la dimensión emocional, es necesario abordar cada una de estas competencias para integrar mejor las vivencias de los estados emocionales y así crear recursos y herramientas que mejoren la salud física y mental. Es un proceso que lleva tiempo, pero que mejora las respuestas emocionales ante las diversas circunstancias de la vida cotidiana (Bisquerra et al., 2015). A continuación, se describen las cinco competencias:

1- Conciencia emocional

Proceso mediante el cual se toma conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás. Las actividades que fortalecen esta competencia son la introspección, la

autoobservación y la observación de otras personas, a través, de la toma de conciencia, la comprensión y el nombramiento de las emociones.

2- Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada y fomentar el uso de estrategias efectivas de afrontamiento. Se requieren recursos como la tolerancia a la frustración, manejo de la ira y habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo.

3- Autonomía emocional

Es la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. Esto requiere de una sana autoestima, autoconfianza, autogestión, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad.

4- Competencia social

Capacidad para generar y mantener buenas relaciones con otras personas. Esta competencia se fortalece de la escucha, la empatía, habilidades sociales, respeto, asertividad, cooperación y solución de conflictos.

5- Competencias para la vida y el bienestar

Facultad para adoptar comportamientos apropiados y responsables, con el propósito de afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios y así lograr una vida más sana y equilibrada. Los estados emocionales positivos se construyen conscientemente con voluntad y actitud, a partir de la fijación de objetivos adaptativos, búsqueda de apoyos y decisiones responsables.

Lo hasta aquí mencionado, indica que las competencias emocionales repercuten sobre el desarrollo de los alumnos, al poner énfasis en la interacción entre persona y ambiente. Atender a la dimensión emocional tiene gran influencia en muchos procesos cognitivos, por lo que el diseño de la enseñanza confiere mayor importancia a las emociones y estados afectivos (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 74).

Tener sentimientos positivos hacia el aprendizaje mejora el interés y el sentido de vida, y si además hay habilidades y competencias, se produce éxito en el rendimiento. Ante esto, se educa para la vida y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, permitiendo que el estudiante experimente y perciba la situación de aprendizaje como sistema motivacional primario, donde la educación emocional beneficia el aprendizaje, al promover cambios que facilitan la comprensión del mundo y permitir superar problemas o adversidades, así como construir a partir de ellas (Bisquerra et al., 2015).

En suma, la población se caracteriza por vertiginosos cambios y un ritmo de vida acelerado, con desequilibrios que generan dificultades tanto a nivel personal como social, por lo que la educación emocional se presenta como alternativa para contribuir al desarrollo de competencias emocionales, con el fin de proveer recursos internos que motiven la construcción y el desarrollo de los alumnos (Barcelata, 2015).

Capítulo 2. Regulación Emocional

A continuación, se presenta la competencia de regulación emocional y las estrategias que se abordaron durante el taller. El primer apartado expone el concepto de regulación emocional como proceso fundamental para promover la adaptación social. En el segundo, se explican las estrategias de regulación emocional, como medida de prevención y solución a conflictos.

2.1 Regulación emocional

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, “es 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” (Gil Adil, citado en Vázquez y Santamaría, 2011).

La interacción entre emoción y conflicto genera respuestas que no siempre facilitan la adaptación social. En este sentido, atender la dimensión emocional, es poner a la inteligencia emocional en la solución de conflictos y no actuar impulsivamente por la tendencia de respuesta que induce el estímulo. 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, 1997).

Tomar conciencia y comprender bien lo que nos pasa, brinda la oportunidad de manejar de forma más eficiente las emociones. La gestión de conflictos requiere una práctica continua en regulación emocional que mejore el estilo valorativo y disminuya los efectos de los estímulos negativos para prevenir consecuencias imprevisibles (Bisquerra, 2009).

La regulación emocional (RE) es un proceso que engloba múltiples influencias, donde el temperamento individual y la interacción social mejoran su consolidación. El proceso de RE conlleva a la disminución, aumento o el simple mantenimiento del nivel de activación emocional, donde las personas emocionalmente bien reguladas son capaces de alterar la intensidad, duración y reacción, a partir de lo que sienten y no únicamente transformar la valencia de la emoción (Thompson y Meyer, citado en Cervantes, 2014).

La regulación emocional es la manera en cómo las personas monitorean, evalúan y modifican sus emociones, características resultantes de un largo e intenso entrenamiento que prepara al individuo para anticiparse y responder a las demandas situacionales, puesto que, el inadecuado manejo emocional genera repercusiones que impiden que el individuo regrese al estado de equilibrio, provocando menor bienestar psicológico y mayor deterioro de la salud física y mental (Sánchez, 2010).

Desde una visión constructivista, esto quiere decir que la autorregulación emocional emerge en función del desarrollo de la comprensión de la persona sobre la emoción y su significado, donde a partir de esfuerzos extrínsecos se asume gradualmente la responsabilidad de un mayor autocontrol emocional, es decir, se espera que a través de la interacción con el medio el menor pase de una regulación primordialmente externa a una esencialmente interna que le permita poder autorregularse emocionalmente (Cervantes, 2014).

En etapas iniciales del desarrollo, la regulación emocional mejora la adaptación de los individuos y puede ser un predictor de éxito o de fracaso para el futuro, porque permite balancear y coordinar los recursos internos y externos para lograr un equilibrio emocional en función de las demandas del medio ambiente. De este modo, la regulación emocional “es un proceso a través de

cual las personas modulan sus emociones y modifican su comportamiento para lograr metas, adaptándose a los diferentes contextos donde se desarrollan, promoviendo el bienestar en un plano individual y social” (Gómez y Calleja, 2016, p. 96).

Estas teorías enfatizan que el componente esencial de éxito en el ser humano es aprender a regular las reacciones emocionales, sin embargo, también señalan que el desarrollo físico e intelectual afecta a la RE. Teniendo en cuenta que las emociones se reconocen como productos y procesos de las relaciones sociales, diversos estudios longitudinales muestran que la RE de los padres, compañeros, maestros y la familia en general afecta la manera en que niños y adolescentes manejan sus emociones (Cervantes, 2014).

En este aspecto, adaptarse presupone un ajuste interno y externo que se puede medir a través de la promoción de estrategias de RE, mismas que proveen las bases para fortalecer la capacidad de modificar las reacciones emocionales con la intención de atenuar la presencia de conductas internalizadas y externalizadas (Barcelata, 2015).

Rodríguez (2021) encontró que los componentes de la desregulación emocional podrían influir sobre la adaptación, pues al trabajar la relación de factores como el estrés, el afrontamiento y la regulación emocional con la adaptación adolescente, se comprobó que, la dificultad para regular emociones negativas se asocia con la presencia de conductas internalizadas, mientras que al ocuparse de la regulación emocional, mayor es el compromiso del control cognitivo, lo que reduce la presencia de conductas agresivas o externalizadas.

Existen investigaciones que muestran una estrecha relación entre los estados emocionales y el sistema inmune, donde el sostenimiento de ciertas emociones negativas se relaciona con el

desarrollo y mantenimiento de patologías que afectan la salud de la persona y a su vez limitan el desarrollo en ámbitos como la familia, educación, trabajo, etc. (Bisquerra et al. 2015).

La regulación emocional tiene una gran incidencia en el comportamiento humano, por lo que se podría inferir que, si existe una mala RE o una ausencia total de esta, las reacciones emocionales podrían ser desadaptativas. Carpena (2010) señala que, en una sociedad fría y racionalista, es donde se aprende que nuestras emociones y sentimientos no tienen importancia, por lo que deben reprimirse y ser ignorados, además de que califica y juzga de débiles a aquellos que deciden mostrar sus emociones. Isidra (2018) indica que emociones como el enojo y la tristeza aún suelen evitarse, ya que, en la población predomina la ideología negativa que recae en la represión de las emociones, de tal forma que el factor social y la educación en casa, juegan un papel trascendental para la expresión emocional, donde las emociones se modulan a partir de las relaciones que se construyen con la familia y los amigos.

Desde este punto de vista, Davis y Levine (2013) encontraron que a menor capacidad de manejo de frustración o de otros estados emocionales negativos, se tienen limitaciones para regular comportamientos relacionados con el aprendizaje. En definitiva, la regulación emocional tiene efectos vinculados al procesamiento de la información que impacta sobre la adquisición y consolidación de habilidades académicas.

Una apropiada regulación emocional significa cambiar la emoción que se experimenta por otras que faciliten la solución del conflicto, es decir, consiste en realizar esfuerzos para canalizar las emociones con el fin de que el comportamiento siguiente sea lo más adaptativo posible, de tal manera que aumenten las posibilidades de supervivencia y bienestar. Por lo tanto, regular las emociones implica mejorar la capacidad de respuesta inmediata, según Bisquerra et

al. (2015) “supone una toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición y conducta para gestionar las emociones de forma apropiada, de tal manera que no se produzca un comportamiento impulsivo, sino una expresión emocional adecuada al contexto” (p. 304).

Gómez y Calleja (2016) al igual que Bisquerra, consideran que la regulación emocional abarca procesos fisiológicos, conductuales y cognoscitivos que permiten economizar recursos para alcanzar metas personales y sociales, así como, anticipar conductas de acercamiento o evitación. De tal forma que, la función significativa de este proceso sea monitorear y modificar los estados emocionales para lograr un mejor ajuste emocional.

2.2 Estrategias de regulación emocional

Las estrategias de regulación emocional son herramientas necesarias para el desarrollo de la capacidad de afrontamiento ante situaciones problemáticas. El éxito de la regulación emocional vendrá determinado por el abanico de estrategias disponibles y la habilidad para seleccionar éstas en función de la demanda de determinados estresores, además de la destreza para implementarlas (Esquivel, 2010).

Pues al experimentar emociones negativas se focaliza la atención en la información emocional, donde los recursos cognitivos no procesan la información, dando como resultado un escaso ajuste emocional. Para ello, a medida que el ser humano crece, mejora sus habilidades de afrontamiento en situaciones estresantes, percibiéndose capaz de utilizar estrategias de regulación emocional que controlan y manejan las reacciones emocionales que podrían ser disruptivas para el crecimiento personal, social y académico, no obstante, para que puedan ser significativas, es necesario la adaptación al contexto y el equilibrio entre los eventos internos y externos del individuo (Reyes y Tena, 2016).

Regular es un proceso que implica la supervisión, evaluación y modulación de las reacciones emocionales. Por lo que, Gross y Thompson (2007), sugieren en su modelo que el individuo genera cinco procesos de regulación emocional, que se traducen en una serie de estrategias clave a lo largo del proceso emocional y hacia la manifestación de la conducta. Es decir, se pueden categorizar sobre la base de su ubicación temporal a partir del proceso generativo de la emoción, esto es, cuando las estrategias se enfocan en antecedentes y se emplean antes de que una respuesta emocional se haya activado, o bien se centran en la respuesta y son adoptadas después de que se generó una emoción (Gresham y Gullone, 2012). Los procesos que incluye este modelo se describen a continuación.

- Selección de las situaciones

Orientación de las emociones a partir de experiencias previas

- Modificación de situaciones

Implica alterar o modificar el impacto emocional de una situación.

- Despliegue de atención

Es la manipulación voluntaria de la atención para concentrarse en aspectos específicos de un evento o distraerse de otros.

- Cambio cognitivo (re-apreciación)

Se basa en la reconstrucción del significado de una situación para promover la experiencia de emociones alternativas.

- Modulación de la respuesta.

Se intenta modificar la emoción (su experiencia o expresión) cuando ya está en proceso.

La regulación emocional afectaría a nuestro bienestar a través de, básicamente, dos procesos: el primero, que estaría implicado en la generación de la emoción y se encargaría de la regulación de los antecedentes del proceso emocional, donde los procesos de reestructuración cognitiva o reevaluación de la situación serían las estrategias esenciales; y el segundo, implicado en la respuesta emocional, es decir, en su modulación, a través de, por ejemplo, reducir el impacto de las emociones negativas y mantener o potenciar el de las positivas (Gross, 1998)

Las estrategias de regulación emocional son útiles para gestionar los estados emocionales, siendo aplicables en el momento concreto en que se produce la situación. Para ello, el apoyo social que ofrece la familia, amigos, escuela y asociaciones, significa de gran ayuda para reconducir y evitar la regulación emocional inefectiva. De esta forma Bowie (2010) identifican que el pobre manejo emocional y un proceso de regulación deficiente, influye en la aparición y desarrollo de psicopatologías.

Como consecuencia, es necesario estudiar el impacto que tienen los factores contextuales con respecto a la RE, sobre todo en la adolescencia, ya que en esta etapa la escuela, el barrio, los compañeros y la cultura ganan relevancia y son indispensables para entender cómo los adolescentes regulan sus emociones, principalmente porque, suelen buscar a sus iguales con el fin de obtener información sobre la forma de responder a las situaciones sociales y emocionales (Silk et al., 2003). De este modo, se debe trabajar la regulación emocional para que el adolescente asimile el concepto y busque estrategias de regulación. 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 (Renom, citado en Hernández, 2021).

Así, la forma como se enfrenta una situación de conflicto configura un patrón de conducta que afecta la salud y el desarrollo óptimo de las personas. Con respecto a ello, Ospina et al. (2019) demostraron que los adolescentes recurren a las autolesiones, para disminuir temporalmente la emoción negativa y a su vez generar una falsa regulación emocional, a partir del enmascaramiento del sufrimiento emocional con el físico (p. 547).

Ante esto, Eisenberg et al. (citados en Adorno, 2016) han afirmado lo siguiente:

Los alumnos que presentan alto grado de control inhibitorio, así como bajos niveles de impulsividad y manejo en emociones como ansiedad y tristeza, tienen mayor probabilidad de desarrollar trastornos internalizados, mientras que los alumnos con conductas externalizadas, muestran dificultad para controlar las manifestaciones de afectividad negativa, tienen poco control conductual, problemas de atención y altos niveles de reactividad, enojo, frustración y tristeza. (p.34)

En este sentido, el tipo de apego que establece en la familia, también influye en el desarrollo de la regulación emocional, dado que esta afecta a otras esferas del comportamiento y de la salud mental del adolescente. Así algunos estudios han encontrado que los adolescentes con modelos de apego seguro muestran una mejor expresión y regulación emocional, mientras que los adolescentes inseguros tienden a presentar dificultades en la resolución de problemas debido a la fuerte carga afectiva suscitada por los conflictos y desacuerdos (Oliva, 2011, p.57).

El desarrollo emocional se entrelaza con el desarrollo social, dado que las interacciones sociales son inductoras del desarrollo emocional y, a su vez las competencias emocionales son necesarias para un óptimo desarrollo social. Así, la comprensión de las emociones de los otros, la regulación de la expresión emocional y la regulación de las emociones de los otros, son claves

para el establecimiento de vínculos y para el desarrollo de las habilidades sociales, pues están matizadas por la intensa relación afectiva con la figura de apego y que evolucionan a una forma de expresión más regulada sobre la base de las normas sociales (Abarca, 2003).

De esta forma cuando no existe una educación en estrategias de RE, al presentarse una situación de conflicto se tienden a dar respuestas emocionales rápidas sin pensar en las consecuencias, generando alteraciones futuras que dificultan la canalización de las propias emociones e impiden la resolución de los problemas. No obstante, tener buenas estrategias de regulación emocional no siempre garantiza que sean utilizadas para manejar de forma apropiada las emociones, por lo que los programas de educación emocional, deben evitar fortalecer estrategias que obstaculicen este proceso.

A continuación, se describen algunas estrategias que dificultan el proceso de regulación emocional (Reyes y Tena, 2016):

- Evitación indiscriminada o generalizada. Proceso mediante el cual se evita de forma persistente alguna situación o problema, afectando así el funcionamiento psicosocial, la calidad de vida, la salud y el bienestar general de la persona.
- Estrategias de control y seguridad situacional. Facultad que permite a las personas realizar cosas para sentirse seguras o en control, sin embargo, con el tiempo entorpece funciones ejecutivas que impiden desarrollar habilidades de afrontamiento, además de resultar vergonzosas o molestas para otros.

- **Monitoreo.** Consiste en estar vigilante a que algo malo ocurra en cualquier momento y anticipar problemas en donde no existen, generando así una sensación de amenaza y alerta constante.
- **Rechazo o supresión experiencial.** A través de esta estrategia las personas intentan reprimir las propias experiencias, ya sean positivas o negativas (emociones, pensamientos, sensaciones o impulsos).
- **Tomar en forma literal los propios pensamientos y emociones.** Creerles ciegamente a los pensamientos y emociones personales, dando como resultado el control de la situación que a la larga justifica acciones personales perjudiciales.
- **Rumiación.** Pensar de manera impulsiva, repetitiva y circular sobre eventos negativos que ya sucedieron, lo cual impide detectar señales que permitan actuar con eficacia.
- **Preocupación.** Consiste en pensar sobre el futuro de manera impulsiva, repetitiva y circular, pues permite a las personas tratar de anticipar las peores consecuencias de los eventos y con ello sentirse en control de lo que sucede.
- **Inhibición de la expresión emocional.** Estrategia que provoca la evitación completa de las emociones y que impide experimentar sentimientos positivos, además de no permitir vincularse de forma afectiva con los otros.
- **Catarsis.** Experimentar o expresar emociones de manera deliberada, con el objetivo de sentirse mejor.

Ante esto, la RE podría contribuir a ayudar o empeorar alguna situación determinada, puesto que Gratz y Roemer (citados en García, 2021), afirman que la RE implica: el

reconocimiento y entendimiento de emociones, aceptación de emociones, habilidad para controlar conductas impulsivas cuando se experimentan emociones desagradables y actuar conforme las metas deseadas, además de habilidad para usar estrategias flexibles de regulación de emociones para modular respuestas deseadas con el fin de alcanzar las propias metas y demandas del contexto. Sin embargo, también describen que factores como la no aceptación de respuestas emocionales, dificultades para cumplir metas, dificultades en el control de impulsos, acceso limitado a estrategias de regulación emocional y la falta de conciencia y claridad emocional contribuyen a un déficit en el proceso de regulación.

Abarca (2003) explica que el desarrollo emocional debe atenderse a partir de cinco ejes básicos: 1) cómo surgen las emociones; 2) las emociones como reacción; 3) la expresión emocional en los diferentes momentos evolutivos; 4) cómo se desarrolla la consciencia emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás; y 5) cómo se generan los procesos de autorregulación emocional.

Para comprender un poco más este último, Gross (1998) describe las principales características de la RE: 1) todos los seres humanos tenemos la capacidad de evaluar, disminuir e incrementar tanto las emociones negativas como las positivas, 2) los procesos para la regulación emocional pueden ser mejores o peores dependiendo de las necesidades contextuales de la persona y 3) esta regulación inicia de manera deliberada y luego ocurre sin reflexión consciente, es decir, es un intento por aprender habilidades de RE, que a largo plazo puede convertirse en un hábito automático y no consumir demasiados recursos cognitivos.

El cual dependerá de un buen o mal uso de las estrategias de RE. Además, aunque el tipo de estrategia que se utilice es un elemento importante para modular la experiencia emocional.

Esquivel (2010) explica que otro factor que repercute en la regulación es el desarrollo de la autoeficacia, que de la mano con la autoestima permite dar cuenta que tan capaces somos en el logro o afrontamiento de las situaciones. Por su parte, Montoya et al. (2016) describen que el principal objetivo de la autoeficacia en las emociones, es saber que podemos sentir cualquier emoción y que sabremos qué hacer con ella llegado el momento, pues no hace falta tenerlo todo controlado, sino aprender a confiar en nosotros mismos.

A continuación, se presentan las estrategias de regulación emocional, según Bisquerra et al. (2015):

- **Respiración.** Las emociones influyen sobre el ritmo respiratorio y el control emocional, al ser conscientes de ello, es posible cambiar y reajustar la frecuencia respiratoria para sentirse más calmado y así reducir la irritabilidad, el estrés, la ansiedad y la fatiga. Este ejercicio consiste de una respiración profunda, que inicia inspirando lentamente por la nariz contando del 1 al 5, para luego espirar por la boca contando al revés. El contar permite concentrarse en la respiración y despistar de posibles pensamientos que distraen la atención.
- **Relajación.** Es la ausencia de tensión o activación manifestado en tres niveles: fisiológico, conductual y cognitivo. Esta estrategia se puede iniciar con 20 minutos al día y si se dispone de tiempo es recomendable alargarlo de 40 minutos a una hora, dos o tres veces por semana. A nivel fisiológico reduce la tensión muscular, la frecuencia cardiaca y digestiva, la presión sanguínea y el consumo de oxígeno. La relajación fomenta relaciones positivas, toma de decisiones más acertadas, evita el estrés, aumenta el grado de energía y productividad, mejora la memoria, la concentración, reduce el cansancio y combate el insomnio.

- **Meditación.** Hace énfasis en alcanzar una sensación de paz interior, significa una forma de autorregulación emocional sin que afecten las perturbaciones exteriores. Es una técnica que requiere entrenamiento previo, posteriormente se puede practicar de forma autónoma, para ello, es necesario una respiración profunda, una posición corporal apropiada y dirigir los pensamientos hacia la toma de conciencia y el control mental.

- **Visualización.** Se trata de imaginar alguna cosa agradable o que produzca un buen recuerdo. Las escenas deben relacionarse con emociones positivas como la alegría, la felicidad, paz, descanso, seguridad, serenidad, etc.

- **Cambiar la forma de pensar.** La forma de pensar puede inundar la emoción y el estado de ánimo, pues, muchas veces son los pensamientos y no los acontecimientos los que generan las distorsiones y los conflictos. Esta estrategia, consiste en identificar las emociones que generan determinados pensamientos y al cambiarlos, conocer los beneficios que se obtienen a nivel emocional. Básicamente, implica adoptar una perspectiva de observador respecto al propio pensamiento, para así dejar de ver las cosas en forma literal y ser conscientes de que es una actividad, que puede situarse de manera histórica y contextual, ante esto, algunas de las acciones que pueden facilitar este cambio son: identificar la distorsión cognitiva, comprobar los hechos, pensar en matices, indagar sobre los pensamientos, definir los términos, análisis de coste-beneficio y el cambio semántico.

- **Cambio de atribución causal.** Consiste en examinar las relaciones causa-efecto a partir de un análisis crítico.

- Practicar el humor. Conlleva revivir la situación desde otra emoción más agradable, lo que implica aceptar el error, relativizarlo y rectificarlo, provocando así, un impacto positivo en la salud que ayuda a regular emociones negativas como la ira o el estrés.
- Asertividad. Capacidad de defender las propias opiniones, derechos y sentimientos, sin agresividad. Esta estrategia es fundamental para regular emociones como la ira y el miedo.
- Distracción. Es una buena estrategia para cambiar los estados emocionales disruptivos y pasar a otros más positivos. Algunos tipos de distracción son: realizar ejercicio físico, leer, implicarse en alguna actividad, práctica de artes, asistir a manifestaciones artísticas, etc.
- Focusing. Consiste en poner atención y escucha profunda del propio cuerpo y así entrar en contacto con emociones, sensaciones y sentimientos desde lo denominado sensación corporalmente sentida o *self-sense*.
- Cuidar la nutrición. El tipo de nutrición posee gran influencia en el estado emocional de las personas, puesto que, son los excesos los que provocan grandes desequilibrios al no saber regular las emociones.
- Posposición de la Rumiación. Es una estrategia que involucra la autorregulación de la atención y facilita el reconocimiento de los eventos externos e internos en el momento presente, con una actitud de curiosidad, apertura y aceptación.
- Posposición de la Preocupación. Esta estrategia permite cuestionar los supuestos positivos y negativos sobre la preocupación misma, además, los mecanismos de solución de problemas ayudan a establecer un proceso de preocupación efectiva.

La gestión emocional interpersonal depende de la autoestima y el estatus relativo de los miembros del conflicto, la respuesta que efectúa cada persona va a provocar otra respuesta emocional en los demás, en la mayoría de los conflictos las emociones generadas son lógicamente negativas, ante esto, es posible que al no existir una regulación efectiva se desarrolle un aumento progresivo de la tensión emocional. Para ello, es necesario trabajar en estrategias que mejoren la dinámica de las relaciones, pues a través del contagio emocional, se puede influir en las emociones del otro. A partir de ello Redorta et al. (citado en Bisquerra et al. 2015) proponen las siguientes estrategias de regulación emocional interpersonal (p. 311):

- Gestionar los silencios. El silencio puede permitir a los demás vivir intensamente sus emociones, además de ser prudente y oportuno si se adecua al momento.
- Empatía. Conectar con la emoción que el otro está experimentando en situación de conflicto, permite comprender sus percepciones y sus expresiones, proporcionando resultados positivos inesperados.
- El poder de la palabra adecuada. Las palabras son grandes evocadores de emociones, así como el tono de voz adecuado a las circunstancias.
- El perdón. Perdonar significa poder abordar el conflicto desde otra perspectiva emocional.
- Gestionar la agresividad verbal. Procurar decir sólo aquello de lo que no se tenga que arrepentir después.
- Aportar información relevante. Buscar y encontrar a tiempo la información relevante puede tranquilizar y ayudar a integrar o cambiar el significado que se atribuye a los hechos.

- Saber estar. El saber estar presente y permitir a los demás que vivan sus emociones es una estrategia que ayuda a la solución de conflictos.
- El poder del reconocimiento. Expresarlo de forma adecuada y en el momento oportuno, tiene una gran fuerza para cambiar las emociones en la otra persona, pues, este reconocimiento de lo que ha hecho como positivo debe hacerse con sinceridad y honestidad.
- Ejercer el optimismo. Debido a que el entusiasmo se contagia y las actitudes positivas tienden a ser seguidas, el aportar una visión y una actitud favorable puede cambiar el clima de una reunión para establecer relaciones de mayor calidad.
- Escucha activa. Escuchar significa estar en silencio para poner atención en lo que dice la otra persona. Es darse cuenta que detrás de cada palabra hay un mundo evocando emociones, para ello se debe poner interés por el otro y respetar su propio proceso discursivo y emocional.
- Saber respetar los ritmos. Es una estrategia que requiere sentido de oportunidad, para encontrar el momento justo de hacer las cosas: decir una frase adecuada, pedir alguna cosa, reconocer algo positivo, etc.
- Autenticidad. Ser auténtico significa ser coherente y mostrarse sincero, saber conjugar mente y corazón con la propia conducta.
- No juzgar. La gestión de situaciones de alta emocionalidad mejora ostensiblemente si quien se halla bajo el impacto emocional nota que no es juzgado, sino comprendido, respetado y ve legitimadas sus emociones.

Las estrategias de RE tienen implicaciones altamente sustanciales en el desarrollo del ser humano, principalmente porque podrían predecir su funcionamiento y reducir la incidencia de trastornos específicos y problemas de conducta.

Eisenberg y Moor (citados en Esquivel, 2010) explican que la falta de atención en el proceso de regulación emocional, puede dar pie al desarrollo de trastornos internalizados y externalizados. Los primeros se refieren a problemas internos tales como la ansiedad, introversión excesiva, depresión y problemas psicosomáticos; provocados por emociones negativas y/o por deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que impiden una autorregulación adaptativa. Este tipo de problemas se generan principalmente por la carencia de modelos de regulación externa o por el excesivo control extremo de la conducta en la primera o segunda infancia, conduciendo a la inhibición o a una sobre-regulación de los comportamientos.

Por otra parte, los trastornos externalizados, definidos como aquellas conductas que se muestran de manera extrema como la hiperactividad, la agresión, los comportamientos antisociales, etc. Estos comportamientos se constituyen en estados psicológicos que se activa en las situaciones sociales y están asociados a un déficit en la comprensión de las propias emociones y en la vivencia y expresión de la emocionalidad negativa. Ante esto, la falta de inhibición de las conductas socialmente inadecuadas se producirá por la falta de modelos adaptativos de autocontrol acordes a la situación social. (p. 32)

Brenner y Salovey (citados en Abarca, 2003) distinguen tres tipos de procesos relevantes para la calidad del funcionamiento social: 1) regulación de la emoción, 2) regulación del contexto, y 3) regulación de la conducta iniciada por las emociones. Estos investigadores agruparon las estrategias a partir de criterios externo-interno y social- solitario, donde la

promoción de estrategias externas implica cambiar la conducta del individuo o el ambiente, mientras que las internas conllevan la alteración de la propia vivencia emocional. Por otro lado, las estrategias sociales involucran a otras personas y las en solitario consideran la capacidad del individuo para gestionar sus emociones sin ayuda de otros.

En relación a la clasificación anterior, Esquivel (2014) y Ramírez (2015) a través de una síntesis hecha de una revisión de diversos estudios enfocados en la regulación emocional a lo largo del ciclo vital, crearon un modelo con cuatro factores que engloban estrategias de regulación emocional, a continuación, se describen:

1) Angustia o impulsividad activa

Son estrategias donde se manifiestan reacciones agresivas hacia sí mismo y hacia los demás, mediante acciones que expresan ira y hostilidad como consecuencia de la frustración y la desesperación.

2) Angustia o impulsividad pasiva

Son estrategias que implican un alto grado de control inhibitorio, donde la persona muestra dificultad para expresar y procesar las emociones, ejemplo de ello es la rumiación, donde existen emociones que se vuelven tan intensas, pero que tienden a suprimirse o contenerse y por tanto no demostrarse.

3) Afrontamiento o búsqueda de apoyo

Son estrategias que fortalecen el afrontamiento a partir de la modulación de la excitación emocional, mediante esfuerzos cognitivos y conductuales que permiten manejar, reducir o tolerar una relación problemática entre el medio y la persona.

4) Evitación, distracción o minimización

Son estrategias mediante las cuales se evitan situaciones o problemas, pero en algunos casos, este tipo de estrategias también busca neutralizar los pensamientos y la emociones a través de actividades de distracción y reinterpretación cognitiva.

Evidencia empírica

En el siguiente apartado se presentan algunos estudios que se han realizado sobre la regulación emocional y la importancia que esto tiene en el desarrollo del adolescente.

En una investigación realizada por Cervantes (2014), se aplicó un taller de estrategias de regulación emocional a un grupo de adolescentes que presentaban factores de riesgo. Durante la implementación de las sesiones se recabo información a través del uso de bitácoras y productos que median el avance de los participantes. Al realizar el análisis de respuesta de los adolescentes, se encontró que existen mayores situaciones de conflicto en la escuela y la familia, sin embargo, hubo cambios en la forma de resolver las situaciones, pues los participantes optaron por estrategias como; modulación de la respuesta “me calmo, me tranquilizo o pienso antes de responder”, modificación de la situación “busco solucionar la situación, doy explicación o trato de llegar a un acuerdo” y selección de la situación “me salgo de casa o me aparto de la circunstancia”. Este estudio es un ejemplo de intervención psicoeducativa útil, para atender las demandas educativas emocionales de la población adolescente, pues al trabajar con estos programas, se consiguen resultados importantes en la reducción del consumo de sustancias adictivas, descenso en comportamientos agresivos y hostiles, así como menor porcentaje de conductas autodestructivas y antisociales, entre otros.

Así, planteamientos teóricos como los de Ramírez (2014) afirman que, con la implementación de programas de habilidades para la vida en adolescentes de primer grado de secundaria que consumen alcohol y marihuana, se trabaja la autoestima y la regulación emocional, permitiendo fortalecer la capacidad de afrontamiento, pues, a pesar de que no hubo cambios significativos, los datos encontrados demuestran que hay una disminución en la cantidad y frecuencia de consumo de algunos participantes, logrando así en dos de ellos menor preferencia por el consumo de marihuana (p.103). Por lo tanto, es probable que la falta de habilidades y estrategias de regulación emocional sea un buen predictor de dicha condición, puesto que, recurren a estas sustancias como una forma externa de autorregulación, para mitigar estados emocionales negativos o para provocar estados emocionales más placenteros (Ospina et al., 2019).

Asimismo, aprender a regular las emociones requiere tiempo y esfuerzo, pues un estudio realizado por Isidra (2018), demuestra que, al trabajar un taller sobre educación emocional como estrategia para favorecer una cultura de inclusión, permite que los adolescentes que presentan problemas de conducta, convivencia y dificultades en la expresión y manejo de sus emociones, aumenten el uso de estrategias de autorregulación al realizar actividades que facilitan canalizar su energía, así, este tipo de intervenciones mejoró la gestión de los estados emocionales, donde se ven favorecidas y fortalecidas la conciencia emocional y la competencia social. Al mismo tiempo, hubo un avance en el tema de la inclusión, pues a través del seguimiento de diarios y bitácoras, se encontraron propuestas y conductas por parte de los adolescentes a favor de este proceso.

En consecuencia, durante la adolescencia el desarrollo de la personalidad depende en gran medida de los aspectos hereditarios, así como de las condiciones sociales, familiares y ambientales en las que se desenvuelve el adolescente. Por lo que, la intervención oportuna en esta etapa logra usar a su favor la presencia de cambios biológicos y cognitivos, pues tal y como lo demuestran Gross y Muñoz (1995) el incremento de habilidades cognitivas da origen a nuevas formas de regulación emocional logrando un mejor desarrollo personal y social del individuo.

En este sentido, debido a que el adolescente es mayormente inestable, las emociones al no ser adecuadamente percibidas y procesadas provocan cierta dificultad que impide hacer uso adecuado de ellas, por lo tanto, al trabajar en la regulación de los estados emocionales se logra que los adolescentes identifiquen cómo se sienten las personas de su entorno y a su vez utilizar dicha información que les sirve para adecuarse mejor a las situaciones sociales y mejorar las relaciones interpersonales (Salguero et al. 2011),

Al respecto, un estudio examinó las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y factores como autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. En esta investigación se evaluaron y compararon las diferentes estrategias utilizadas por estudiantes de educación secundaria y de otros ciclos formativos, encontrando que los datos no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes, sin embargo, si evidencian que los participantes con mayor empleo de estrategias productivas de afrontamiento (solución activa, búsqueda de información y guía y actitud positiva) tienen mayor puntuación en autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. Asimismo, se encontraron relaciones positivas de habilidades sociales y algunas dimensiones del autoconcepto, sobre estrategias de afrontamiento como búsqueda de información y guía. Esto indica que al fortalecer la inteligencia intrapersonal

se mejora la capacidad de gestión del estrés y a su vez se beneficia la inteligencia interpersonal, pues existe un mejor empleo de estrategias productivas de afrontamiento (Morales, 2017).

En otra investigación realizada por Adorno (2016), se aplicó un taller de estrategias de regulación emocional en un grupo de niños de primaria que presentaban altos índices de problemas de conducta, emocionales y de acoso escolar. Durante la implementación de las sesiones se trabajó el reconocimiento y manejo de las emociones, además de fomentar el desarrollo de estrategias para regular dichas respuestas. Al realizar el análisis estadístico, se encontró que los participantes disminuyeron las puntuaciones generales de dificultades, y los indicadores de conductas y síntomas externalizados; así mismo se modificó el tipo de estrategias que utilizaban en un principio, siendo afrontamiento y búsqueda de apoyo la de mayor elección. Del mismo modo, se encontró que las mujeres tienen estrategias de regulación emocional más controladas que los hombres, además de que puntúan más alto en estrategias internalizadas, mientras que los hombres tienden a utilizar estrategias externalizadas.

Es así como la intervención en regulación emocional, disminuye el uso de estrategias evitativas, internalizadas y externalizadas, debido a que, la falta de control emocional repercute sobre la incidencia de conductas problemáticas y riesgos psicosociales. Además, algunos estudios han encontrado que las estrategias evitativas están asociados al incremento en las conductas antisociales y delictivas a lo largo de la adolescencia, a menos habilidades sociales y a trastornos de alimentación (Allen et al., 2007).

Finalmente, un estudio realizado por García (2021) demostró que, al analizar la relación entre las estrategias de regulación emocional y los rasgos de insensibilidad en adolescentes, las mujeres reconocen y expresan más las emociones positivas, además de que son más conscientes

de las reacciones físicas que las ocasionan, mientras que los hombres muestra un mayor control emocional. En compensación se observó que adolescentes de 16 a 18 años, presentan un mayor reconocimiento y expresión de emociones positivas y negativas, apreciando así, que las diferencias en la emocionalidad van cambiando conforme el adolescente crece. Peralta (2021) describe las diferencias encontradas entre niños y niñas en estrategias de regulación emocional, indica que los hombres tienden a mantener conductas más impulsivas y agresivas, utilizando la fuerza física y la dominancia, también presentan mayor dificultad para reconocer sus estados emocionales y los estados emocionales en los otros, situación que genera menor capacidad de empatía y menor capacidad para regular sus emociones. Por su parte, las mujeres presentan mayor habilidad de reconocimiento y expresión de sus emociones, logrando tranquilizarse y evitar conflictos con menos dificultad. Por lo que los autores concluyen que las diferencias de sexo, pudieron estar definidas por factores ambientales y culturales que aún se mantienen en la sociedad mexicana.

Capítulo 3. Adolescencia

Este capítulo aborda la adolescencia en tres apartados, el primero explica el concepto de adolescencia, mientras que el segundo aborda los cambios biológicos que inician con la aparición de la pubertad y finalmente el tercero describe el desarrollo cognitivo, social y emocional de los adolescentes.

3.1 Caracterización de la adolescencia

La adolescencia representa en el ciclo vital del individuo, una etapa particularmente compleja en la que los adolescentes se ven sometidos a una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales que tienen como finalidad la búsqueda de identidad y la pertenencia a grupos distintos para la consolidación de una personalidad adulta (Ramírez, 2018). Es una de las etapas más significativas en cuanto a la formación de los seres humanos, durante este periodo del ciclo vital, se definen diferentes rasgos individuales y sociales que permitirán o no, la configuración de estilos de vida saludables para su desarrollo (García, 2021).

Una de las cuestiones más importantes en el desarrollo del adolescente es saber que todos estos cambios tienen como fin único la consolidación del ser humano. De acuerdo con Esquivel (2010):

La adolescencia es un periodo emocionalmente muy intenso y con alteraciones frecuentes en el estado de ánimo, principalmente porque los aspectos biológicos y sociales afectan el desarrollo psicológico del adolescente. En esta etapa, se deben asumir los cambios corporales producidos a lo largo de la pubertad, se desarrollan nuevas dimensiones de su identidad, se inician las primeras experiencias amorosas y sexuales, y progresivamente se van independizando del entorno familiar. Por otra parte, las presiones

de los compañeros son especialmente intensas, ya que en esta época ellos son su principal punto de referencia para establecer su autoconcepto. (p. 43)

Berbena, Sierra y Vivero (citado en García, 2021), agregan que es un periodo crítico para la manifestación de las habilidades sociales, dado que los adolescentes han dejado atrás las formas de socialización generalizadas de la niñez para relacionarse con sus pares en la búsqueda de comprensión y aceptación social.

Las habilidades sociales son un factor crítico para funcionar exitosamente en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Según la Organización Panamericana de la Salud (2001): Cuando los adolescentes no desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente aceptable, son rechazados por sus pares, y se enfrascan en conductas poco saludables. Así, la consolidación de habilidades sociales, cognitivas y emocionales se han clasificado en habilidades para la vida, necesarias para que el adolescente adquiera aptitudes para su desarrollo (p. 26)

Esto indica que la adolescencia no es un proceso continuo y uniforme, pues los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales y sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y ocurrir retrocesos o estancamientos, sobre todo en momentos de estrés (Güemes et al., 2017). Así, la adolescencia es la oportunidad para forjar personas emocionalmente competentes que contribuyan al desarrollo personal y social, donde el apoyo proporcionado por el contexto es fundamental para que el adolescente asuma responsabilidades y mejore su estilo de afrontamiento, facilitando con ello la adaptación a la nueva etapa y la construcción de la identidad (UNICEF, 2018).

Además, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, 2018) en los últimos años niños, niñas y adolescentes de 0 a 17 años, representan el 30.1% de la población mexicana, dando como resultado un total de 38.3 millones, de los cuales 13.7 millones son adolescentes de 12 a 17 años de edad (INEGI, 2019). Este antecedente, exige la necesidad de conocer y orientar a los adolescentes, debido a que en México representan una parte sustancial a la cual se le debe dar prioritaria atención, a través de programas educativos que proporcionen recursos útiles, para lograr un pleno desarrollo que permita la formación favorable de futuros adultos.

3.2 Desarrollo biológico

El componente biológico es probablemente la transformación más evidente de los cambios en el adolescente, inicia con la pubertad entre los 8 y 14 años de edad, observándose un rápido crecimiento y maduración sexual como resultado de procesos que permiten su consolidación.

Los cambios se dividen en características sexuales primarias y secundarias. Las primarias son importantes para la concepción y el embarazo, consiste en la maduración de todos los órganos sexuales para lograr la capacidad de reproducción, para ello, el cerebro envía señales bioquímicas del hipotálamo a la hipófisis que estimula glándulas suprarrenales y sexuales para generar hormonas. Mientras que las secundarias, son rasgos específicamente del cuerpo que no están relacionados con la fertilidad, pero que indican el desarrollo sexual y dan evidencia de que ha iniciado la pubertad. La tabla 1 presenta las características sexuales primarias y secundarias de los adolescentes (Susman et al., citado en Berger, 2015).

Los adolescentes se encuentran ante una nueva y repentina imagen de sí mismos, donde tienen que asimilar esos cambios, lo cual no siempre resulta fácil; sobre todo teniendo en cuenta que a menudo son rasgos transitorios muy acelerados y poco definidos todavía, por lo que acomodarse a esta nueva imagen corporal les resulta extraña, de manera que esto también puede aumentar la dificultad, ocasionado ciertas modificaciones psicológicas y de la personalidad (Bernal et al., citado en Hernández, 2021).

Tabla 1*Cambios Biológicos en el Adolescente*

Características sexuales	Hombres	Mujeres
Primarias	Producción de testosterona	Producción de estradiol
	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento de los testículos y el pene - Aparición del vello facial - Estirón puberal 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de las mamas - Inicio del vello púbico - Estirón puberal
Secundarias	<ul style="list-style-type: none"> - Transformación de la voz (más grave) - Protrusión de la laringe - Inicio de espermarquia (10 a 16 años). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensanchamiento de las caderas - Inicio de menarquia (10 a 14 años).

Debido a que estos cambios son de graduación acelerada pueden presentarse dificultades que surgen en las relaciones del adolescente con el adulto, pues éste lo sigue viendo 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 (Ardila, citado en Hernández, 2021).

De esta manera, durante el cambio hormonal unas glándulas se desarrollan mientras que otras se atrofian, por lo que las hormonas afectan la forma y el funcionamiento del cerebro y la conducta, a partir de ellas, se regulan procesos como el apetito, el sueño, los estados de ánimo, el estrés, el deseo sexual, el sistema inmune, la reproducción y muchas otras reacciones corporales, incluida la pubertad (Güemes et al., 2017).

En la actualidad no existe una precisión exacta de cuando aparecerá la pubertad, ya que difiere la forma en como sucede en cada persona y en cada cultura, además, muchos adolescentes no perciben con facilidad los cambios hormonales que sufre el organismo, pero existen algunos factores que ayudan a la predicción de la etapa, tales como la genética, la grasa corporal, la alimentación, el estrés, la influencia del medio, el apoyo social, el surgimiento de intereses y la maduración cerebral (Berger, 2015).

Por otra parte, el desarrollo neurológico repercute sobre el procesamiento y la conducta del adolescente, siendo así, la maduración y mielinización responsables de una desincronización total entre las diversas partes del cerebro. En consecuencia, la madurez temprana del sistema límbico, provoca mayor exposición a emociones intensas debido al avance prematuro de áreas del instinto y excitación extensa, mientras que la corteza prefrontal implicada en la planificación, regulación y control de los impulsos, aún no está completamente desarrollada y con ello, las partes de reflexión del cerebro están menos sincronizadas con el sistema límbico, generando un desequilibrio en el adolescente (Berger, 2015, p. 450).

Por consiguiente, el sistema límbico y el sistema de recompensa son elementos claves, para comprender como canalizan los adolescentes la exposición a emociones intensas. Ante esto, el sexo adolescente es un sistema regulado por el desarrollo biológico y es un proceso en el que se influye la propia cultura, donde el contexto modela los pensamientos y afecta el desarrollo posterior del adolescente. Esta cuestión, se vuelve problemática para la sociedad, puesto que el desarrollo biológico afecta las decisiones del adolescente, pero, son los apoyos lo que también alteran su progreso (Méndez, 2009).

En 2015 la Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres en México (ENIM) muestra que, del total de adolescentes sexualmente activos entre 15 y 19 años de edad, sólo cuatro de cada 10 utilizaron métodos anticonceptivos, siendo esta situación un problema de salud grave que promueve el riesgo de adquirir una infección de transmisión sexual y de un embarazo temprano. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), indica que México es el país que presenta las cifras más altas de embarazo adolescente, pues dos de cada cinco adolescentes tuvieron un hijo nacido vivo o estuvieron embarazadas, de los cuales 48.5% de los embarazos no fueron deseados o planeados (UNICEF, 2018).

Basándose en los datos anteriores, el tema de la sexualidad es uno de los mayores conflictos en la sociedad mexicana, pues la pobreza, la falta de educación y la estigmatización que ejerce la cultura, genera que las prácticas sexuales de los adolescentes resulten en problemas psicológicos y emocionales. Dando como resultado, que en la mayoría de los casos se reprimen los impulsos sexuales de los jóvenes, y no existe una orientación oportuna que permita el desarrollo pleno y el disfrute de su sexualidad. Ante esto, se ha encontrado que los adolescentes que provienen de familias percibidas como disfuncionales tienen mayor probabilidad de

desarrollar ciertas conductas de riesgo, como el consumo de sustancias lícitas e inicio temprano de la actividad sexual (Huitrón et al., 2011).

Por lo tanto, es en esta etapa donde el adolescente necesita mayor orientación, pues con la irrupción de la maduración sexual y los factores a los que se encuentra expuesto, este puede sentirse falto de coherencia interna y, por consiguiente, verse perturbado el sentido de la propia identidad (Hernández, 2021).

3.3 Desarrollo cognitivo y social

Durante este periodo de tiempo ocurren diversos cambios que están interrelacionados, pues la maduración biológica también repercute sobre el desarrollo psicológico. Por lo tanto, la mezcla de factores internos y externos, pueden llevar al adolescente a realizar conductas que pongan en riesgo su integridad y la de otros, si no cuenta con las suficientes capacidades internas y sociales para enfrentar su entorno de manera positiva (García, 2021).

Los adolescentes presentan toda una serie de procesos importantes para su formación, ocurren cambios a nivel biológico y cognitivo, cualquier alteración durante esta etapa será piedra angular sobre la cual se construya el camino hacia su futuro en los diversos ámbitos. Es así que al ser un periodo lleno de cambios rápidos y de gran magnitud, la persona se hace tanto biológica, como psicológica y socialmente madura y capaz de vivir en forma independiente, en tanto las normas sociales lo permitan. (Gaete, citado en García, 2021, p. 10)

El desarrollo cognitivo del adolescente se distingue por un cuadro integral único, en el que intervienen factores sociales y culturales históricamente formados. De este modo Piaget explica que el pensamiento del adolescente comienza a alejarse de lo concreto para introducirse

en aspectos progresivamente más abstractos, hecho que corresponde con un cambio cualitativo en las estructuras cognoscitivas del ser humano, pues se desarrolla el pensamiento hipotético-deductivo que transforma las percepciones que se tienen, para que el adolescente pruebe simultánea o sucesivamente varias de las hipótesis planteadas, que lo llevarán a explicar las verdaderas consecuencias de las acciones que ha efectuado sobre la realidad (Cano, 2007, p. 152).

Esta nueva forma de actividad intelectual permite que el adolescente se adentre a su realidad interna, desarrollando pensamientos, sentimientos, actitudes, valores, aspiraciones y metas que fomentan la construcción de su identidad (Gutiérrez et al., 2007). Así, “el adolescente toma características mentales de etapas anteriores y las combina mediante nuevos procesos lógicos internos, para constituirse en una nueva forma de pensamiento, que poseerá características diferentes que prevalecerán en el adolescente de ahí en adelante” (Cano, 2007, p. 162).

De acuerdo con este periodo, el adolescente es capaz de construir activamente su mundo, no se limita a acumular información procedente del entorno ni está limitado a las experiencias actuales, en lugar de eso, organiza sus experiencias, separa las ideas importantes, conecta las ideas entre sí, hace conjeturas sobre situaciones imaginarias, pone a prueba sus hipótesis y razona lógicamente sobre ellas, es capaz de discernir lo real de lo ideal; pone de manifiesto el carácter abstracto de su pensamiento. (Piaget, citado en Ramírez, 2018, p.9)

Además, especialistas del desarrollo explican que el egocentrismo puede señalar un desarrollo hacia la madurez cognitiva, ya que el adolescente centra los movimientos en la propia persona, logrando así que se visualice como único, especial y con mayor trascendencia, por lo

que se genera una sensación de invulnerabilidad que motiva a realizar conductas de riesgo, pero esta sensación también suele ser positiva, al permitir concretar retos y desafíos personales (Méndez, 2009).

Al mismo tiempo, este nuevo pensamiento consiste en una abstracción que permite el acceso a las ideas, las cuales, representan propiedades y relaciones que se extraen de la realidad a través del lenguaje. Esta manera de pensar del ser humano se manifiesta de múltiples modos y es expresión de las características de su forma material y social de vivir (Alquino, 2003, p. 97). De acuerdo con Vygotsky (1991), el desarrollo cognoscitivo en el adolescente se da con la formación de conceptos y el desarrollo de funciones psíquicas superiores, dando como resultado, nuevas formas de actividad y a su vez nuevas formas de conocimiento que permiten la participación activa en cada una de las diversas esferas de la vida cultural (p. 158).

En cuanto a los procesos sociales, estos conllevan cambios en las relaciones del adolescente con las demás personas, existe un ajuste en sus estados emocionales y su personalidad, de tal forma que los conflictos principalmente con sus padres, aumentan y la comunicación entre ellos sufre un deterioro importante dando origen a modificaciones en la dinámica familiar (Ramírez, 2018). Este proceso dinámico y complejo de interacción social que se produce entre los cuidadores e hijos, se encarga de transmitir el baraje de conductas innatas y aprendidas a través de las generaciones, por lo tanto, la revisión realizada sugiere que la calidad de vinculación afectiva en el inicio de la vida influye decisivamente con el estilo emocional y desarrollo que caracterizará a la persona (Esquivel, 2010).

El desarrollo social del adolescente, precisa de ciertos elementos que se consolidan a través de la historia, la cultura y la familia. Es decir, el yo adolescente tiene su origen en la interacción con los otros y pende de ello para lograr un óptimo desarrollo, pues se conoce a sí

mismo de igual forma en como es percibido por los demás (Jaramillo & Robles, 2012). De este modo, un ambiente benéfico tiene mayor posibilidad de construir adolescentes motivados con autoestima saludable, permitiendo que las situaciones de crisis que caracterizan a esta etapa sean mejor gestionadas (Chamba & Mejía, 2012).

Al principio, el adolescente no tiene las bases necesarias para comprender los nexos que subyacen de la realidad, pero la familia crea prototipos de relaciones interpersonales que permiten la consolidación de la personalidad (Moreno, 2004). En este sentido, la influencia del medio sobre el desarrollo del pensamiento, nunca tuvo tanto significado como en la adolescencia, donde los factores sociales influyen directamente, pues el conocimiento pasa del exterior al interior a través de la socialización, para ser parte integrante de la propia personalidad y conducta del adolescente (Vygotsky, 1991).

Por lo tanto, cuando se habla del desarrollo del adolescente (y en general del desarrollo humano) resulta imposible dejar de lado las influencias extrínsecas del individuo como la familia y la sociedad. Es decir, se asume una perspectiva interaccionista que configura la participación del individuo en su entorno, dejando de ser sólo un receptor pasivo, sino alguien activo para y en su ambiente, donde la interacción de los componentes, ontogénico y de socialización, producen la conducta (Bronfenbrenner, citado en García, 2021).

Finalmente, el principal progreso del pensamiento se consigue en la adolescencia, donde el desarrollo cultural se convierte en convicción interna del propio adolescente y pasa a ser patrimonio de su personalidad. Lo que supone a la adolescencia, como etapa clave para forjar normas, valores, patrones de personalidad y conductas favorables, pues la rapidez con la que se generan nuevas conexiones y el efecto que ejerce el medio, facilita que el aprendizaje tenga mayor posibilidad de perdurar que si se adquiere más tarde en la vida (Berger, 2015).

Desarrollo emocional

Los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales (Extremera y Pacheco, 2013). Sin embargo, cuando el adolescente no puede trabajar con sus emociones, nos encontramos con una gran activación emocional a la que no consigue dar sentido, pues es una etapa crítica, con graves problemas con los adultos, rebelión social, crisis de personalidad, etc. (Bisquerra, 2010).

Todos estos cambios requieren de una gran capacidad de autorregulación emocional, y aunque en su baraje cultural ya poseen muchas estrategias, no las utilizan o no las emplean de manera adecuada. La integración adaptativa de las experiencias emocionales con los procesos de autorregulación estará determinada en gran parte por las primeras experiencias en el establecimiento del vínculo afectivo o apego (Esquivel, 2010).

En esta etapa, las estrategias de búsqueda de apoyo se trasladan de los padres a los compañeros y amigos, los adolescentes suelen buscar a sus compañeros con el fin de obtener información sobre la forma de responder a las situaciones sociales y emocionales, pero en momentos de crisis utilizan el apoyo de los padres, aunque son ambivalentes respecto a confiar en ellos (Abarca, 2003).

De acuerdo con Oliva (2011) los modelos de apego construidos a partir de las experiencias infantiles con los cuidadores son fundamental para el establecimiento de relaciones con los iguales, por lo que esta influencia no solo afecta al mundo relacional, afecta la conducta y la salud del adolescente. La evidencia disponible acerca de la asociación entre apego, regulación emocional y afrontamiento, indica que lo que diferencia a los adolescentes seguros de los inseguros es su capacidad para percibir, etiquetar, expresar y regular sus emociones.

Según Eisenberg et al. (citado en Esquivel, 2010) todos estos hallazgos sugieren que un clima familiar caracterizado por modelar en grandes cantidades las emociones positivas entre los miembros de la familia, contribuye al crecimiento de la autorregulación emocional, lo que tal vez sucede mediante los modelos familiares que cuenten con habilidades para la regulación emocional.

Vemos entonces como se une el contexto social en el que el adolescente se desarrolla y se le permite establecer una identidad propia, y es aquí en donde la familia tiene un efecto determinante en el desarrollo del individuo, pues brinda protección y transmite un contexto cultural en cada uno de los miembros. Los padres representan un papel trascendente en la transmisión de conductas adaptativas en la medida que juegan un rol contenedor y formativo que permea las actitudes de los adolescentes y su desenvolvimiento en el entorno social (Ramírez, 2018).

Así pues, los adolescentes se encuentran en un periodo crítico en el que se enfrentan a diversos retos de crecimiento y pueden verse expuestos a situaciones de riesgo que tienen implicaciones importantes para el desarrollo de su integridad personal (Esquivel, 2010). Existen numerosos factores que disparan ciertas patologías frecuentes en la adolescencia, pues se manifiesta específicamente cuando el adolescente presenta inseguridad, inquietud, pasividad, descenso en el estado de ánimo y una actitud desfavorable, provocando reacciones inestables que culminan en un bajo rendimiento y disminución de la capacidad de trabajo, además de conflictos que se manifiestan en la familia y en la escuela (Chamba & Mejía, 2012).

Herrera (1999) explica que existen dos tipos de factores de riesgos en la adolescencia, los factores psicológicos que se relacionan con la insatisfacción de las

necesidades psicológicas básicas, patrones inadecuados de educación y crianza, ambiente frustrante y sexualidad mal orientada, mientras que en los factores de riesgo social desataca el inadecuado ambiente familiar, la pertenencia a grupos antisociales, la promiscuidad y el abandono escolar o laboral. (pp. 40-41)

Morris et al. (2007) menciona que “los niños y adolescentes con un temperamento emocionalmente reactivo experimentan una excitación emocional, con mayor frecuencia e intensidad. Como resultado, los adolescentes requieren de muchas habilidades de regulación emocional para manejar su intensa reactividad emocional frente a las situaciones que viven” (p.375). Pues muchos de los problemas de salud mental tienden a aparecer al final de la infancia o al comienzo de la adolescencia (Ramírez, 2018).

El padecimiento de trastornos de salud mental, que puede tener efectos importantes en la salud en general y el desarrollo del adolescente, tiende a ir asociado a diversos problemas sanitarios y sociales. De esta manera, resulta de gran importancia dedicar atención al desarrollo del adolescente, pues existe un consenso cada vez mayor sobre el hecho de que un desarrollo sano durante esta etapa, contribuye a una buena salud mental y puede prevenir problemas de la misma índole (Ramírez, 2018).

Las oportunidades que da el contexto ambiental aumentan o disminuyen la probabilidad y la frecuencia de un determinado patrón disfuncional de conducta (Cervantes, 2014), para ello, existen factores protectores (interpersonales, intrapersonales y culturales o ambientales) que disminuyen la probabilidad de alteración del comportamiento, mejoran las habilidades sociales, la capacidad para resolver problemas y la autoconfianza (García, 2021).

En conclusión, las investigaciones citadas sientan las bases para ofrecer intervenciones que promuevan competencias resilientes frente a los diversos factores de riesgo que se han identificado en esta población. De este modo, las intervenciones deben estar enfocadas al desarrollo humano en los adolescentes, es decir, se debe dedicar mayor atención a la identificación de los mecanismos ambientales que atenúan o incrementan predisposiciones o conductas desadaptadas y con base en el conocimiento de estas variables, ofrecer programas de intervención y prevención que pueden alcanzar mejor los objetivos pretendidos (Cervantes, 2014).

Capítulo 4. Educación Emocional en los Programas de Educación Secundaria en México

Este capítulo habla sobre la Educación Socioemocional en los planes y programas de estudio de educación básica. Se compone de dos apartados, el primero, explica la organización de la educación secundaria en México. En el segundo se presenta el programa de la Educación Emocional como parte del currículo escolar, a través del espacio de tutoría.

4.1 Educación Secundaria

La educación secundaria en México se define como el tercer tramo de la educación básica, está conformado por tres grados que integran alumnos cuyas edades van de 12 a 17 aproximadamente. Tiene como objetivo, proporcionar y desarrollar herramientas y capacidades que contribuyan a la formación integral de la población estudiantil (SEP, 2017).

Los alumnos de este nivel educativo pasan por una etapa que sigue en cada persona un ritmo y una dirección propia. De acuerdo con la SEP (2017), los adolescentes son una población vulnerable debido a los diversos factores a los que está expuesto, lo que implica priorizar los aprendizajes que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, así como, fortalecer las competencias socioemocionales y trabajar en equipo.

Debido a que a esta etapa es muy importante para los adolescentes y sus familias, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), reporto que, en 2018, 1.1 millones de adolescentes no asisten a la escuela por cuestiones de pobreza, delincuencia, explotación y trabajo infantil (INEGI, 2019). De esta manera, el acceso a la educación es un tema complicado debido al efecto que ejerce el contexto inmediato, pues se crean o inhiben oportunidades para el desarrollo de los adolescentes.

Modalidades de la educación secundaria

Las escuelas secundarias son un punto de encuentro intercultural e intergeneracional, donde los adolescentes construyen y reconstruyen su identidad, al mismo tiempo, comprende un espacio de presión que refleja parte de las tensiones del contexto en que se vive. Antes esto, la educación secundaria en México tiene como propósito, cubrir las necesidades contextuales a partir del desarrollo de competencias que permitan la formación de la ciudadanía, a través del aprendizaje significativo, favoreciendo así la convivencia y el desarrollo de la vida en sociedad (Ducoing, 2018).

Dicho nivel educativo se encuentra organizado en las siguientes modalidades (SEP, 2017):

1- Secundaria general

Comprende una formación humanística, científica, artística y tecnológica básica para formar sujetos productivos y contribuir al desarrollo de la nación.

2- Secundaria técnica

Brinda la misma formación que la secundaria general y a su vez capacita al alumnado en algún ámbito tecnológico, de tal manera que, si este no puede continuar estudiando, tenga la posibilidad de incorporarse al trabajo.

3- Telesecundaria

Contempla una formación pedagógica por medio de transmisiones televisivas, las cuales, se llevan a cabo con el apoyo de un solo maestro generalista por grupo, que guía el material audiovisual a través de una planeación propia.

4- Secundaria para trabajadores

Atiende a la población de 15 años y más que por laborar o rebasar la edad requerida no pudo ingresar a secundaria. Se cursa en tres grados y equivale a la secundaria general.

4.1.1 Componente curricular en educación secundaria

Los componentes curriculares tienen como propósito garantizar la educación integral de los estudiantes, a través de la actualización e identificación de contenidos. Esto facilita a los profesores, poner mayor énfasis en los aprendizajes imprescindibles para que los alumnos no solo realicen una acumulación exhaustiva de información, sino que desarrollen competencias para el estudio, para la vida y para continuar aprendiendo, de tal forma que lo aprendido en la escuela tenga relevancia para vivir exitosamente en la sociedad actual.

En ese sentido, la educación depende fundamentalmente del desarrollo de competencias para la vida, donde se privilegian los contenidos que propician aprendizajes relevantes y duraderos. Puesto que, el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores permiten contrarrestar los continuos cambios a los que se enfrenta esta población (SEP, 2017).

La propuesta curricular plantea la organización de los contenidos programáticos en tres componentes (SEP, 2016):

1- Aprendizajes clave

Comprende el programa académico a través de un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores para el desarrollo intelectual del estudiante. Permite que el alumno desarrolle la capacidad de aprender a aprender y se transforme en usuario de la cultura.

Los aprendizajes clave se organizan en tres campos formativos:

a) Lenguaje y comunicación

- b) Pensamiento matemático
- c) Exploración y comprensión del mundo natural y social

2- Desarrollo personal y social

El estudiante reflexiona sobre sí mismo y toma conciencia de sus necesidades, intereses, responsabilidades y capacidades, construyendo así una identidad personal y colectiva.

El desarrollo personal y social se organiza en tres áreas de análisis:

- a) Desarrollo artístico y creatividad
- b) Desarrollo corporal y salud
- c) Desarrollo emocional

3- Autonomía curricular

Promueve la educación inclusiva, al permitir la convivencia y cohesión de la comunidad escolar. Atiende las necesidades educativas específicas de cada educando, incrementando las habilidades e intereses personales, así como identifica y apoya a los alumnos con riesgo de deserción.

Los espacios curriculares se organizan en cinco ámbitos:

- a) Profundización de Aprendizajes clave
- b) Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social
- c) Nuevos contenidos relevantes
- d) Conocimiento de contenidos regionales y locales
- e) Impulso a proyectos de impacto social

A continuación, la Figura 2 describe las áreas que comprenden los componente curriculares.

Figura 2

Mapa Curricular de Educación Secundaria

COMPONENTE CURRICULAR		Nivel educativo				
		SECUNDARIA				
		Grado escolar				
		1º	2º	3º		
 Formación Académica	CAMPOS Y ASIGNATURAS	Lengua Materna (Español)				
		Lengua Extranjera (Inglés)				
		Matemáticas				
		Ciencias y Tecnología:				
		Biología	Física	Química		
		Historia				
		Geografía				
		Formación Cívica y Ética				
		 Desarrollo Personal y Social	ÁREAS	Artes		
				Tutoría y Educación Socioemocional		
Educación Física						
 Autonomía curricular*	ÁMBITOS	Ampliar la formación académica				
		Potenciar el desarrollo personal y social				
		Nuevos contenidos relevantes				
		Conocimientos regionales				
		Proyectos de impacto social				

Nota. Adaptado del Mapa curricular de Educación Básica, de SEP, 2017

4.1.2 Perfil de egreso de la educación secundaria

El perfil de egreso de un nivel escolar define el logro educativo que un estudiante debe alcanzar al término de ese nivel y lo expresa en rasgos deseables. Dicho logro no es resultado del trabajo del estudiante al final del trayecto, sino el resultado de su aprendizaje progresivo a lo largo de los niveles educativos previos. Ante esto, la SEP (2017) describe once rasgos que debe presentar el adolescente al término de la educación secundaria:

- 1- Uso de la lengua materna en distintos contextos con diferentes propósitos e interlocutores, si es hablante de lengua indígena también lo hace en español; describe en inglés.
- 2- Conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear, modelar, analizar y resolver problemas con distinto grado de complejidad
- 3- Identifica, lee, indaga y comprende sobre fenómenos del mundo natural y social. Realiza análisis y experimentos; construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos.
- 4- Investiga, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones.
- 5- Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de otros, así como aplica estrategias que lo procuran. Analiza los recursos que permiten transformar retos en oportunidades y comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.
- 6- Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza para lograr proyectos personales y colectivos.

- 7- Se identifica como mexicano y actúa con responsabilidad social, presenta apego a los derechos humanos y respeta la ley. Reconoce la diversidad y tiene conciencia del papel de México en el mundo.
- 8- Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas e identifica y ejerce sus derechos culturales. Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes.
- 9- Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones. Adopta un enfoque preventivo al cuidar su cuerpo, lleva una alimentación balanceada y se ejercita.
- 10- Promueve el cuidado del medioambiente de forma activa y realiza acciones responsables y sustentables en su entorno.
- 11- Compara y elige recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha de manera ética y responsable. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información.

4.2 Educación emocional como parte del currículo escolar

La escuela es uno de los espacios con mayor influencia sobre la formación de los alumnos, para ello, los programas de estudio adoptan una nueva visión educativa que retoma tanto aspectos cognitivos como emocionales, con el fin de mejorar el desarrollo socioemocional e ir más allá del aprendizaje académico convencional.

En tal sentido, los aprendizajes significativos son producto de la interacción que fluye entre el docente y el estudiante permeados por emociones gratas, los cuales internalizados en un proceso entre la razón y la emoción garantizan un efecto deseado (Rodríguez, 2016). Ante esto, la actualización de programas permite abrir camino a una educación más significativa, donde se

tomen en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos y se posibilite no sólo el aprender a aprender y el aprender a hacer; también el aprender a convivir y el aprender a ser (Álvarez, citado en Hernández, 2021).

Así, se ha demostrado que las emociones representan junto a los procesos cognitivos un factor determinante en la adquisición del conocimiento, tomando en consideración que si la experiencia del aprendizaje es agradable a los estudiantes, ellos logran aprendizajes significativos, de lo contrario propiciarán procesos emocionales negativos que generará una conducta de huida hacia la disciplina que administre el docente en su momento y entre los diversos estudios generados sobre ella (Rodríguez, 2016).

La educación es un proceso interpersonal, permeada de emociones que influyen en el acto educativo, provocando reacciones según la situación de enseñanza-aprendizaje. Proceso que se aborda a partir del desarrollo de dimensiones emocionales, donde los alumnos trabajan e integran conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permite comprender y manejar sus estados emocionales. Ante esto, de acuerdo con la SEP (2017), la educación emocional dentro del escenario tiene como propósito, “proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar” (p.522).

De esta manera, la educación emocional favorece el desarrollo del potencial humano, al proveer de recursos internos que previenen conductas de riesgo y que mejoran el desarrollo personal y social (OCDE, citado en SEP, 2017). Todo esto, mediante experiencias, prácticas y

rutinas asociadas a las actividades escolares, donde el escenario curricular a través del espacio de tutoría, influye en las emociones y en el aprendizaje de los alumnos.

Dicha propuesta curricular comprende el logro de ocho propósitos para la educación secundaria:

- 1- Fortalecer estrategias de autoconocimiento y autorregulación para el desarrollo de funciones ejecutivas.
- 2- Reforzar la toma de conciencia como base de autonomía y toma de decisiones libres y responsables.
- 3- Adquirir habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que permitan identificar y manejar los estados emocionales.
- 4- Enfatizar las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, a fin de alcanzar metas comunes en la escuela, familia y sociedad.
- 5- Desarrollar y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben sentimientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales.
- 6- Afirmar la autoestima y acrecentar la capacidad para tomar decisiones conscientes y responsables, a fin de visualizar las consecuencias.
- 7- Valorar el ser personas de bien, éticas, respetuosas y empáticas, capaces de mantener la calma y de perseverar a pesar de la adversidad.
- 8- Contribuir a construir una comunidad que reconozca vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad.

4.2.1 Espacio de tutoría como complemento del desarrollo emocional

Tutoría y desarrollo socioemocional es el espacio curricular destinado a trabajar las dimensiones socioemocionales y las habilidades relacionadas con el desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes. Tiene como propósito acompañar a los alumnos y ayudarlos a fortalecer su capacidad socioemocional, cognitiva y académica durante su trayecto en la educación secundaria.

El funcionamiento de este espacio se da a partir de la selección del docente, que depende de las características de la escuela y de la plantilla docente, en relación con la cantidad de grupos de cada plantel. Por lo que, cada modalidad debe resolver la atención de las sesiones tomando en cuenta sus necesidades y condiciones.

Una vez que se asigna el tutor, se establece un acercamiento estable con los estudiantes del grupo, para abordar experiencias vinculadas con la perspectiva que tienen de sí mismos, sus capacidades e intereses, las relaciones con los demás y sus metas personales. Asimismo, se tiene la oportunidad de identificar situaciones que pueden obstaculizar su bienestar y disposición para el estudio, a fin de coordinar esfuerzos con otros actores para contrarrestar sus efectos negativos.

Ante esto, el tutor tendrá la posibilidad y necesidad de interactuar con otras figuras de la escuela, con la finalidad de conocer mejor al grupo, al tiempo que su labor como tutor puede contribuir a alguna de las tareas que estos actores realizan. Pues al trabajar con el apoyo de docentes, tutores y directivos se crea mayor efecto sobre el desarrollo y orientación de los estudiantes.

Para ello, el plan curricular asigna una hora a la semana, donde el tutor podrá contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales en los adolescentes, de tal forma, que les permita

actuar de manera reflexiva, segura y autónoma en las decisiones que les competen, para resolver y convivir con bienestar en la escuela.

Además, el tutor debe ser sensible a las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes, al plantear las actividades que llevará a cabo durante las sesiones, para ello, el trabajo se guiará mediante las siguientes acciones (SEP, 2017):

- Acompañar a los estudiantes en el proceso de confirmación de su identidad mediante el autoconocimiento.
- Planear momentos en los cuales los estudiantes adquieran o fortalezcan estrategias para la expresión y regulación de las emociones.
- Promover espacios de diálogo y reflexión que favorezcan la convivencia y la resolución de conflictos.
- Favorecer proyectos o acciones que le permitan al estudiante tomar decisiones de manera autónoma.
- Generar un ambiente en el que se valoren las diferencias y se manifiesten actitudes de empatía y respeto.
- Favorecer el trabajo colaborativo y solidario, que permita al estudiante aprovechar su potencial y sumar el de los demás en favor del logro de una meta común.

Las actividades que se realizan engloban dos ejes; el desarrollo emocional y los ámbitos de acción tutorial, cada uno con sus respectivos lineamientos de seguimiento a los asuntos, situaciones y problemas relacionados con el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, a continuación, se describen con más detalle:

1- Desarrollo Emocional

- Autoconocimiento
- Autorregulación
- Autonomía
- Empatía
- Colaboración

2- Tutoría

- Integración de los estudiantes a la dinámica de la escuela
- Acompañamiento en el proceso académico de los estudiantes
- Convivencia en el aula y la escuela
- Orientación hacia un proyecto de vida

Ambos ejes se complementan, pues las actividades parten del reconocimiento del tutor acerca de las necesidades e intereses de los estudiantes involucrados con las dimensiones del desarrollo socioemocional. De manera que el tutor, pueda apreciar cómo al atender ciertas problemáticas, necesidades o temas, no sólo estará transitando de uno a otro ámbito, sino ayudando en la vida académica y socioemocional de los adolescentes.

Además, las dimensiones emocionales guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas, creando y sosteniendo mayor posibilidad de desarrollo. La Figura 3 muestra que, al trabajar el área emocional se cultivan mediante habilidades específicas, algunas conductas y actitudes que los adolescentes pueden lograr como resultado de haber desarrollado cada habilidad.

Figura 3

Dosificación: Desarrollo Socioemocional

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. SECUNDARIA. 1º		
Dimensiones socioemocionales	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales	Indicadores de logro
AUTOCONOCIMIENTO	Atención	• Identifica cuando está agitado o en calma, y cuando está distraído o enfocado, y practica estrategias para calmar y enfocar la mente. La duración de las prácticas de atención es de 5 a 7 minutos.
	Conciencia de las propias emociones	• Expresa motivaciones, necesidades, deseos, emociones y pensamientos característicos de esta etapa de la vida e identifica sus causas y efectos.
	Autoestima	• Identifica juicios, estereotipos o etiquetas de sí mismo y analiza cómo limitan el desarrollo.
	Apreciación y gratitud	• Aprecia las cualidades y oportunidades que tiene para aprender, cambiar, crecer y mejorar.
	Bienestar	• Expresa qué necesita para estar bien y propone estrategias para lograrlo a partir de distinguir entre el bienestar que depende de condiciones externas y el bienestar que proviene de una mente en balance y de relaciones sanas.
AUTORREGULACIÓN	Metacognición	• Identifica cuáles son las estrategias cognitivas y de regulación emocional que favorecen el aprendizaje.
	Expresión de las emociones	• Valora la importancia de expresar las emociones de forma auténtica, sin exagerar o valerse de estas para conseguir algo.
	Regulación de las emociones	• Utiliza la reflexión y el lenguaje interno como estrategia para la regulación de las emociones.
	Autogeneración de emociones para el bienestar	• Identifica, de manera objetiva, las condiciones de una situación que provocan una emoción aflictiva para prevenirla y conservar un estado de bienestar.
	Perseverancia	• Aplica estrategias para lograr sus objetivos, distinguiendo entre el placer inmediato y el bienestar a largo plazo.
AUTONOMÍA	Iniciativa personal	• Analiza los antecedentes familiares, culturales y las normas sociales que influyen en la conformación de la identidad y en la toma de decisiones.
	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones	• Reflexiona de manera crítica en torno a las influencias o presiones externas que afectan su bienestar.
	Liderazgo y apertura	• Dialoga con otros sobre sus diferentes intereses, valores y aspectos culturales que contribuyen a su sano desarrollo.
	Toma de decisiones y compromisos	• Decide y pone en práctica principios que guían su actuar.
	Autoeficacia	• Reconoce los aprendizajes previos y su capacidad de reflexión crítica como fortalezas que determinan su sentido de agencia.
EMPATÍA	Bienestar y trato digno hacia otras personas	• Comprende las razones del maltrato y propone acciones comunes para el bienestar de otros y de sí mismo.
	Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto	• Escucha con atención a las personas y argumenta distintos puntos de vista, tanto en acuerdo como en desacuerdo.
	Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad	• Comprende y explica las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto, de identidad sexual y de libre desarrollo de la personalidad.
	Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación	• Analiza la situación y el contexto de personas, o grupos de personas, que han sido excluidos sistemáticamente, y compara las acciones y actitudes dirigidas a excluir y las dirigidas a incluir.
	Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza	• Promueve y colabora en acciones de cuidado hacia los animales y el medioambiente, tanto en el nivel local como en el global.
COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	• Practica la escucha activa para entender los argumentos y puntos de vista de un interlocutor durante el diálogo y en la generación de proyectos.
	Responsabilidad	• Realiza las tareas que le corresponden en un trabajo colaborativo en distintos ámbitos de su vida, y las cumple en el tiempo y forma establecidos.
	Inclusión	• Ofrece su ayuda a los compañeros que la necesitan para sacar adelante un proyecto común.
	Resolución de conflictos	• Identifica las causas de un problema, las necesidades y el coste emocional.
	Interdependencia	• Muestra una actitud de cooperación, reconocimiento y respeto hacia los integrantes de su familia, escuela y comunidad.

Nota. Reproducida de Figura de Educación Socioemocional, de SEP, 2017

De esta manera, el espacio de tutoría busca el desarrollo integral de los alumnos de educación básica, a través de la asignación grupal de un tutor o docente que promueva la convivencia, la autonomía, el autoconocimiento, el desarrollo de estrategias de afrontamiento, la autorregulación, la motivación, el compromiso, la empatía, la comunicación asertiva, la reflexión y el respeto por las diferencias individuales. Lo que representa, la oportunidad de orientar a los estudiantes hacia experiencias constructivas, que contribuyan a su bienestar y favorezcan su actuación oportuna en situaciones de riesgo (Isidra, 2018).

En este sentido, el ejercicio de las habilidades de la educación socioemocional debe estar ligado al trabajo que se realiza en las diferentes asignaturas y áreas de desarrollo, principalmente, porque la colaboración de cada agente interviene de forma positiva o negativa en las emociones de los estudiantes y estas relaciones la mayoría de las veces, generan climas emocionales tóxicos que afectan los procesos de aprendizaje y rendimiento académico (SEP, 2016).

Además, tal como lo define Bisquerra (2015), la aproximación o evitación hacia el proceso de enseñanza, se da en función de la percepción que tenga el alumno de los estímulos del profesor, puesto que éste, al interesarse en comprender los estados emocionales ante la situación de aprendizaje, mejora las condiciones de los alumnos e influye en su interés futuro para continuar aprendiendo. El educador funge como modelo de referencia, que orienta, guía y conduce a los participantes para conseguir su crecimiento emocional (p. 230).

Por lo tanto, el tutor o docente a cargo, adopta el rol de facilitador del aprendizaje e impacta de forma positiva o negativa sobre el desarrollo de los alumnos. Principalmente, por que la actitud, el interés y las competencias del tutor, afectan las relaciones que se establecen dentro

del grupo, además, el desarrollo de habilidades de educación emocional beneficia el trabajo que se realizan en las asignaturas.

Lo mencionado hasta aquí, propone a este espacio educativo como apoyo indispensable de prevención, donde se acompaña a los adolescentes para que vivan esta etapa más fortalecidos en los aspectos socioemocionales, además de que se desarrollan herramientas que permiten afrontar y evadir riesgos, como el uso y abuso de sustancias tóxicas, el involucramiento en situaciones de violencia o delincuencia, el uso inapropiado de redes sociales, la falta de cuidado de su salud física y emocional, el rompimiento de reglas o normas de convivencia, entre otros.

En definitiva, el espacio de tutoría brinda a los alumnos un acompañamiento para su desarrollo personal y académico, también hace énfasis en el desarrollo de los estados emocionales, donde representan un hecho significativo para el campo educativo, puesto que a partir del dominio y manejo de las emociones se pueden transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una manera significativa. De allí que si se trabaja adecuadamente con las emociones se estimularía a los estudiantes en la aprehensión de aprendizajes de calidad (Rodríguez, 2016).

Capítulo 5. Método

Planteamiento del problema

La Regulación Emocional (RE) es un tema de gran importancia para el desarrollo de los adolescentes. Este periodo es crucial para el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales necesarias para el bienestar humano, sin embargo, también es una de las etapas con mayor vulnerabilidad, puesto que el entorno no siempre suele ser el más favorable, ante esto son muchos los factores de riesgo a los que están expuestos los adolescentes y con ello la prevalencia de trastornos emocionales incrementan marcadamente, así como los problemas de aprendizaje y de conducta (Bisquerra et al. 2015).

La Organización Mundial de la Salud (2021), muestra que uno de cada siete adolescentes de 10 a 19 años padecen algún trastorno mental, el 3.6% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 4.6% de los de 15 a 19 años padecen trastorno de ansiedad, mientras que el 1.1% de adolescentes de 10 a 14 años y el 2.8% de los de 15 a 19 años padecen depresión.

Ante esta situación, la UNESCO (2020) explica que la educación emocional ayuda a sobrellevar situaciones de estrés a través del desarrollo de competencias emocionales, con la intención de fortalecer el pensamiento crítico de los adolescentes. Por su parte, la SEP (2017) propone en sus programas de estudio los diversos beneficios de trabajar las emociones en el aula, señalando que al integrar los aspectos académicos con los emocionales se proporcionan recursos que protegen a los adolescentes de conductas de riesgo y se promueve el aprendizaje socioemocional.

En la adolescencia se trata de adquirir competencias emocionales que permitan afrontar los retos de la vida diaria con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar. Muchos

de los problemas a los que se enfrentan diariamente los adolescentes se encuentran afectados por fallos en la regulación de las emociones. Es por ello que las intervenciones en regulación emocional, van orientadas a fortalecer la capacidad de manejo de las emociones, potenciar las alternativas a los comportamientos de riesgo, desarrollar la resiliencia, y promover entornos y redes sociales favorables (Hernández, 2021).

Las investigaciones que más se aproximan a esta perspectiva, son los trabajos de Rodríguez (2021) quien propone a las estrategias de regulación emocional como elementos esenciales para mediar los problemas actuales. Al mismo tiempo, Ramos (2020) explica que el utilizar estrategias de reevaluación cognitiva disminuye el impacto emocional negativo y mejora el bienestar psicológico.

Debido a los efectos negativos que traen consigo todas estas dificultades, es necesario que el psicólogo de la Educación intervenga de forma oportuna, a través de programas o talleres que busquen promover la inteligencia emocional, pues el facilitar estrategias de regulación emocional en los adolescentes se vuelve importante para lograr una mejor adaptación social, individual y familiar; áreas que son fundamentales para este periodo.

Es por ello que es necesario plantear nuevas alternativas que desde otro enfoque mejoren el desarrollo emocional de los adolescentes, con la intención de que haya un mayor acercamiento y manejo de sus emociones, a partir del trabajo conjunto con sus necesidades, inquietudes, dudas y motivaciones.

Frente a este panorama, el trabajo que aquí se presenta, tiene sus bases en un primer taller que se aplicó a los alumnos de primer grado de secundaria, como parte de la Formación Teórico-Práctica en el Campo de Psicología de la Educación, Facultad de Psicología UNAM, en el

período 2019-1(Amaro et al., 2018). Se elige trabajar con este mismo grupo debido a que se encuentran niveles bajos en la competencia de regulación emocional, como consecuencia se implementa un taller sobre estrategias de RE en un grupo de 20 adolescentes, mismos que se describen en el siguiente apartado.

Dado que se detectaron estas dificultades, la importancia de la presente investigación radica en contribuir con información y promover el desarrollo de estudios relacionados con la regulación emocional en adolescentes de primero de secundaria, con la finalidad de evidenciar los cambios que surgen a partir de este tipo de intervención.

Por lo anterior expuesto, la pregunta de investigación y objetivos, se presentan a continuación:

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el efecto de un taller de estrategias de regulación emocional en alumnos de primero de secundaria?

Objetivo General

Diseñar, aplicar y evaluar un taller de estrategias de regulación emocional en adolescentes de primer grado de secundaria.

Objetivos Específicos

Que los participantes:

- 1- Comprendan en qué consisten las estrategias de regulación emocional.
- 2- Aprendan a identificar y regular sus emociones.
- 3- Presenten actitudes de respeto y mejoren la convivencia.

Hipótesis de investigación

Hi: Existen diferencias en la regulación emocional de los adolescentes, antes y después de la aplicación de un taller de estrategias de regulación emocional.

Ho: No existen diferencias en la regulación emocional de los adolescentes, antes y después de la aplicación de un taller de estrategias de regulación emocional.

Variables

V. I. Taller de Estrategias de Regulación Emocional (ERE)

V.D. Estrategias de Regulación Emocional

Definición Conceptual de las variables

Taller de estrategias de regulación emocional: secuencia didáctica sobre estrategias de regulación emocional con el fin de que los adolescentes aprendan a expresar y modular sus emociones (Cabello et al.,2016).

Estrategias de regulación emocional: son las tendencias de respuestas emocionales y conductuales necesarias para el desarrollo de la capacidad de afrontamiento ante ciertas situaciones, que el individuo utiliza una vez que determinado estímulo le ha generado una emoción, donde las estrategias de regulación emocional controlan y manejan las reacciones emocionales que podrían ser disruptivas para el crecimiento personal, social y académico (Mayer, 2000 en Espinosa, 2016).

Definición Operacional de las variables

Taller de estrategias regulación emocional: el taller se conformó por nueve sesiones, cada sesión tuvo una duración de aproximadamente 50 minutos y fueron impartidas dos veces

por semana, donde se llevaron a cabo en secuencia la evaluación pretest, actividades grupales que promovieron las estrategias de regulación emocional, el cierre del taller y la evaluación postest.

Estrategias de regulación Emocional: puntuaciones que los participantes obtengan en los reactivos que evalúa el Instrumento de Regulación Emocional en Adolescentes (Esquivel, en prensa; Ramírez, 2015), la escala Trait Meta-Mood Scale-24 (Oliva et al., 2011) y el Cuestionario de Educación Emocional (Álvarez, 2001).

Participantes

Para el semestre 2019-2 se aplicó el taller de estrategias de regulación emocional con una muestra intencional, no probabilística conformada por un total de 33 alumnos, sin embargo, debido a dificultades durante el cumplimiento de las sesiones y de la inasistencia por parte de los adolescentes, se trabajó sólo con 20 participantes, con edades entre 12 y 14 años, de los cuales 10 eran hombres y 10 mujeres (ver tabla 2).

Tabla 2

Frecuencias de Edades por Sexo

Edad	Mujeres	Hombres	%
12 años	4	4	40,0
13 años	6	5	55,0
14 años	-	1	5,0
Total (N=20)	10	10	

Nota. Puntuación media de edad =13 años.

Escenario y lugar de implementación del taller

La institución en la que se impartió el taller corresponde a una secundaria del sur de la CDMX, ubicada en una alcaldía con bajo porcentaje de población analfabeta, pues el 48% de la población total posee educación post básica debido a la gran oferta educativa que existe en dicha alcaldía. Sin embargo, esta secundaria se localiza en una colonia con bajo nivel de desarrollo social, puesto que solo el 26% de la población ha concluido la educación primaria, mientras que el 48% ha terminado la secundaria, donde los hombres poseen el grado de instrucción escolar de 9.6 años, en tanto que las mujeres alcanzan los 9.4 años de escolaridad.

Actualmente la escuela cuenta con una matrícula de 452 alumnos, correspondientes a los 3 grados que conforman el total de 15 grupos y tiene una plantilla de 51 profesores. Además, participa en programas gubernamentales como Escuela Segura, Escuela de Calidad y Programa Nacional de Lectura. Dicho organismo cuenta con agua entubada, luz eléctrica, barda perimetral en sus alrededores, patio, baños, sala de cómputo, biblioteca y 15 aulas con excelente iluminación y ventilación (CPSG, 2012).

Diseño

Se trata de una investigación de diseño preexperimental de pretest y posttest con un sólo grupo, que consiste en administrar un tratamiento a un grupo, evaluándolo antes y después de la intervención (McMillan y Schumacher, 2005, p. 325) (ver tabla 3).

Tabla 3*Diseño de un grupo con pretest- posttest*

Grupos	Evaluación antes	Intervención	Evaluación después
G	O1	X	O2

Nota. G = grupo de intervención. O1 y O2 = medición de los participantes a través de los cuestionarios.
X= aplicación del taller.

Instrumentos de evaluación

En investigación educativa la medición del componente cognitivo de las emociones, se puede aproximar con la evaluación de programas de educación emocional, sin embargo, la evaluación de este tipo de constructos requiere de la utilización de instrumentos válidos y confiables (Hernández, 2021).

Para la evaluación que se realizó antes y después de la intervención, se utilizaron dos instrumentos, el Instrumento de Regulación Emocional en Adolescentes (IREA) y el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). Ante esto, el diseño original sólo tomaba en cuenta los instrumentos descritos, no obstante, durante la implementación del taller y por sugerencia de la directora de esta investigación, se decidió que era necesario aplicar en el posttest el Cuestionario de Educación Emocional para evaluar la eficacia del taller, sin embargo, para este instrumento no hay punto de comparación ya que sólo proporciona los puntajes logrados al final del taller.

➤ *Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA)*. Este instrumento fue elaborado por el grupo de la Dr. Fayne Esquivel Ancona de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, fue validado¹ a través del estadístico X^2 (JI

¹ El IREA es un instrumento que adolece de índices de consistencia interna, al menos no son públicos puesto que sólo evidencia la técnica estadística utilizada.

Cuadrada de Pearson) para determinar la validez interna, consistencia y confiabilidad, obteniendo como resultado un valor de $p=.05$ entre la dimensión del estímulo estresante y la estrategia de regulación emocional, revelando así ser un instrumento estadísticamente confiable y valido para su aplicación (Esquivel, en prensa; Ramírez, 2015).

Es un instrumento clínico que tiene como objetivo, identificar las estrategias de regulación emocional en adolescentes de 11 a 18 años de edad en momentos de angustia, estrés o ansiedad. Consta de 14 reactivos, agrupados en tres dimensiones; individual, social y familiar. Los reactivos del 1 al 10 son para ambos sexos, pero existen otros reactivos exclusivos para cada uno: para los hombres es la escala (A1, A2) y para las mujeres (B1, B2) (ver anexo 1).

El instrumento contiene un cuaderno de aplicación, una hoja de respuestas y la hoja de identificación de reactivos. Cada reactivo presenta una serie de situaciones con sus respectivas opciones, donde cada una ejemplifica uno de los cuatro factores que engloban las estrategias de regulación emocional, tal y como lo describe la tabla 4.

Tabla 4*Factores del Instrumento de Regulación Emocional en Adolescentes*

Dimensiones	Reactivos	Factores	Estrategias de regulación emocional
Individual	1 4 3	A) Angustia o impulsividad activa	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo - Preocupación - Manipulación inefectiva de la situación - Agresión
		B) Angustia o impulsividad pasiva	<ul style="list-style-type: none"> - Rumiación - Tomar en forma literal los propios pensamientos y emociones - Catarsis
Social	6 7 9 A1 A2 BI B2	C) Afrontamiento o búsqueda de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Respiración - Identificar la distorsión cognitiva - Aceptación - Autoanálisis y dialogo interior - Anticipación y planificación - Reevaluación positiva - Comprobar los hechos - Pensar en matices - Análisis de coste- beneficio - Autocontrol - Autoafirmación - Cambio de atribución causal - Modificación de situaciones - Despliegue atencional - Modulación de la respuesta
Familiar	2 5 8 10	D) Evitación, distracción o minimización	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación indiscriminada o generalizada - Rechazo o supresión experiencial - Inhibición

Una vez que se contestan los cuestionarios, se califica la hoja de respuestas a partir de la hoja de identificación de reactivos y se obtienen las estrategias que más emplean los adolescentes, además de las dimensiones que presentan más dificultades (ver anexos 2 y 3).

➤ *La escala Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*. Esta escala la diseñó el grupo de investigación de Salovey y Mayer para evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales por medio de 24 ítems, en tres dimensiones: Percepción emocional, Comprensión de las emociones y Autorregulación emocional (Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos y Parra, 2011) (ver anexo 4). La tabla 5 define y describe la consistencia² interna de las dimensiones que componen el TMMS-24.

Tabla 5

Dimensiones del instrumento Trait Meta-Mood Scale-24

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Descripción
Percepción - atención emocional	.86	Es la apreciación de las propias emociones, es decir, transmite hasta qué punto los individuos tienden a observar y pensar en sus sentimientos y estados de ánimo.
Claridad- comprensión emocional	.87	Evalúa el conocimiento que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales
Reparación- regulación emocional	.82	Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta

La puntuación total de este instrumento se obtiene a partir de cada dimensión, cada una cuenta con ocho reactivos, que se califican a partir de una escala tipo Likert de opinión que va de nada a totalmente de acuerdo. Los puntajes difieren para hombres y mujeres y una vez que se obtienen, se localiza a partir del sexo y se identifica el nivel de metaconocimiento emocional, como se describen en la tabla 6.

² Los datos de validación del *Trait Meta-Mood Scale-24* no reportan el alfa global del instrumento (Fernández et al., 2004)

Tabla 6*Interpretación de las dimensiones*

Dimensión	Reactivos	Mujeres			Hombres		
		P	A	E	P	A	E
Percepción	1 - 8	< 24	25 a 35	> 36	<21	22 a 32	> 33
Comprensión	9 - 16	< 23	24 a 34	> 35	< 25	25 a 35	> 36
Regulación	17 - 24	< 23	24 a 34	> 35	< 23	24 a 35	> 36

Nota. Nivel de medición emocional: P = poca, A = adecuada y E = excelente.

➤ *El Cuestionario de Educación Emocional (CEE).* Es un cuestionario elaborado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona (GROP), se trata de un instrumento para la evaluación de programas de educación emocional, adecuado para el alumnado de educación secundaria. Toma como base el marco teórico de Bisquerra a través de 68 ítems agrupados en cinco dimensiones (ver anexo 5).

Este cuestionario fue desarrollado y validado utilizando el método de consistencia interna por alfa de cronbach, obteniendo un índice de confiabilidad global de $\alpha = 0.88$. Tales reactivos conforman las cinco dimensiones que explican hasta el 68,7% de la varianza total. Este instrumento se divide en cinco dimensiones o factores: a) Emociones ($\alpha = 0.83$); b) Autoestima ($\alpha = 0.78$); c) Habilidades sociales ($\alpha = 0.67$); d) Resolución de problemas ($\alpha = 0.73$) y Habilidades para la vida ($\alpha = 0.45$) (Álvarez, 2001).

El análisis de respuesta se lleva a cabo por medio de una escala tipo Likert de frecuencia, que va de nunca a siempre, pero en algunos reactivos el puntaje se invierte. Es decir, para los ítems (4, 13, 16, 17, 20, 24, 28, 33, 34, 36, 40, 42, 44, 50, 51, 58, 60, 61, 62, 64) al nunca le corresponde el número tres y al siempre el número cero, mientras que, en los ítems restantes, él nunca se califica con cero y el siempre con tres.

Una vez que se consigue el puntaje de cada reactivo, se suman todos y se obtiene un puntaje global; asimismo, para conocer qué áreas presentan dificultades es necesario sumar sólo los ítems que corresponden a cada dimensión. La tabla 7 describe cada una de las dimensiones que integra el CEE.

Tabla 7*Dimensiones del Cuestionario de Educación Emocional*

Dimensión	Reactivos						Descripción
Emociones	2	4	17	24	32	40	Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos con nuestras relaciones con el entorno.
	42	44	61	64	68		
Autoestima	1	8	10	12	13	16	Explica cómo nos sentimos con nosotros mismos; es una información contenida en nuestro auto-concepto y se basa en la combinación de informaciones objetivas sobre sí mismas y la evaluación subjetiva de estas informaciones. Aquí tanto la autonomía como la regulación emocional son pieza clave para el desarrollo de un equilibrio emocional.
	20	22	26	28	34	36	
	38	46	49	50	62		
Habilidades Sociales	6	7	9	14	21	25	Las habilidades sociales son las que facilitan las relaciones interpersonales, debido a que predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfecho.
	30	33	37	41	48	51	
	52	53	54	55	58	59	
	60	63	65	66			
Resolución de problemas	3	11	15	18	19	23	La resolución de problemas permite afrontar situaciones conflictivas cuando el sujeto se encuentra inmerso en multitud de condiciones. Principalmente esta competencia se beneficia de la constancia y búsqueda de mejora continua, ya que al definir el problema se debe indagar en las alternativas posibles y con ello insistir hasta conseguir la solución deseada.
	31	35	39	43	47	56	
Habilidades de Vida	5	29	45	57			Conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social, entendido como las condiciones que el ser humano necesita para vivir bien, cómodo y con una relativa sensación de felicidad.

Procedimiento

El proyecto se efectuó en cuatro fases, a continuación, se describen:

Fase I. Gestión con autoridades:

Como parte de la Formación Teórico-Práctica en el Campo de Psicología de la Educación, se tuvo acceso a un escenario de educación secundaria, donde se llevó a cabo una entrevista con el director de la institución para informar sobre el proyecto. Una vez que se recibió la aceptación de las autoridades, se establecieron los acuerdos de compromiso y confidencialidad con el fin de salvaguardar la información personal de los menores. Asimismo, se acordaron los tiempos y espacios correspondientes y se explicó a los docentes del grupo los detalles sobre la impartición del programa.

Fase 2. Detección de necesidades:

Tanto el director de la institución como la coordinadora del programa de formación teórico-práctica, solicitaron continuar con el trabajo que se había realizado en semestres previos, debido a las dificultades encontradas en este grupo.

Fase 3. Evaluación, diseño y aplicación del taller de intervención:*Evaluación antes de iniciar el taller*

En la primera sesión con el grupo, se aplicó el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) para medir sus estados emocionales y el Instrumento de Regulación Emocional en Adolescentes (IREA) para conocer qué tipo de estrategias utilizaban los participantes. Una vez que se calificaron las pruebas, se obtuvo un diagnóstico de las necesidades de los participantes.

Diseño y aplicación del taller

Posterior a la evaluación diagnóstica, se llevó a cabo el diseño y aplicación del programa, el Anexo 6 incluye las cartas descriptivas de las nueve sesiones (Cabello et al., 2016; Montoya et al., 2016).

A continuación, se describe la temática general que se abordó en el taller:

- Conciencia emocional
- Comprensión emocional
- Estrategias de regulación emocional

Evaluación al concluir el taller

Al término del taller se aplicaron nuevamente los dos instrumentos que se utilizaron al inicio del programa (IREA, TMMS-24), sin embargo, para conocer los efectos logrados en competencias emocionales se utilizó un instrumento adicional, el Cuestionario de Educación Emocional (CEE).

Fase 4. Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico IBM SPSS® versión 26.0. En el IREA se hizo un análisis de frecuencias por dimensiones, posteriormente, en el TMMM-24 se aplicó una prueba t de student para muestras relacionadas y para el CEE, se realizó un análisis descriptivo de las competencias. Los resultados de dicho estudio se presentan en este siguiente capítulo.

Capítulo 6. Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos por cada uno de los instrumentos empleados en el estudio. La tabla 8 especifica las evaluaciones que se realizaron antes y después de la intervención.

Tabla 8

Instrumentos utilizados antes y después del taller

Instrumentos	Pretest	Postest
IREA (Esquivel, 2015)	O1	O2
TMMS- 24 (Oliva, 2011)	O1	O2
CEE (Álvarez, 2001)	--	O2 ^a

Nota. O1= Primera aplicación de instrumentos. O2 = Segunda aplicación de instrumentos,

^a El Cuestionario de Educación Emocional solo se aplicó en el postest.

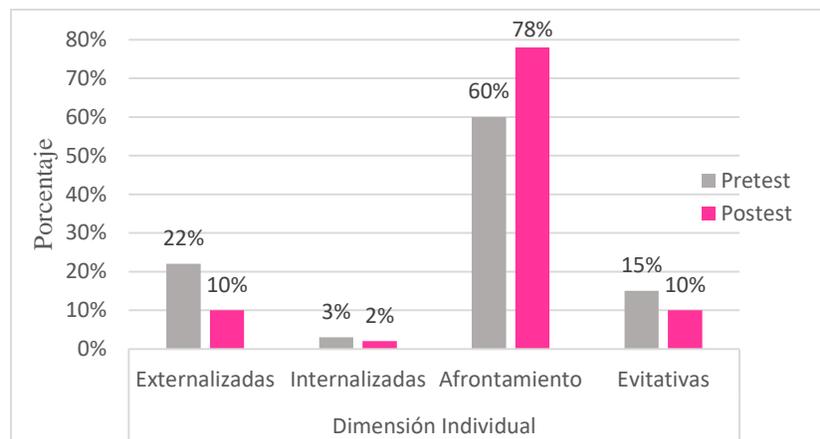
1. Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA)

En el IREA se realizó un análisis de frecuencia por dimensión, porque la forma de evaluación sólo se basa en la elección de estrategias, ante esto el valor máximo que se puede obtener se relaciona con el mayor uso y frecuencia de estrategias de afrontamiento y búsqueda de apoyo. De este modo se hizo una sumatoria de elección de estrategias por cada reactivo, por ejemplo, para el reactivo uno se sumó todas las veces que se eligió la estrategia de búsqueda de apoyo y afrontamiento, y esto se repitió para cada tipo de estrategia, posteriormente de esos puntajes se sacó la media en porcentajes. Una vez obtenido el porcentaje promedio de elección por estrategia (impulsividad activa, impulsividad pasiva, evitación y búsqueda de apoyo y afrontamiento) se sumaron los datos de los reactivos que pertenecían a cada una de las dimensiones (individual, familiar y social).

En primer término, se realizó una comparación entre el pre y el post en la dimensión individual (ver Figura 4), se encontró mayor empleo de estrategias de afrontamiento con un aumento de 18 puntos porcentuales, mientras que en las demás estrategias los adolescentes disminuyeron su preferencia, pues en estrategias externalizadas se redujo 12 puntos porcentuales su elección.

Figura 4

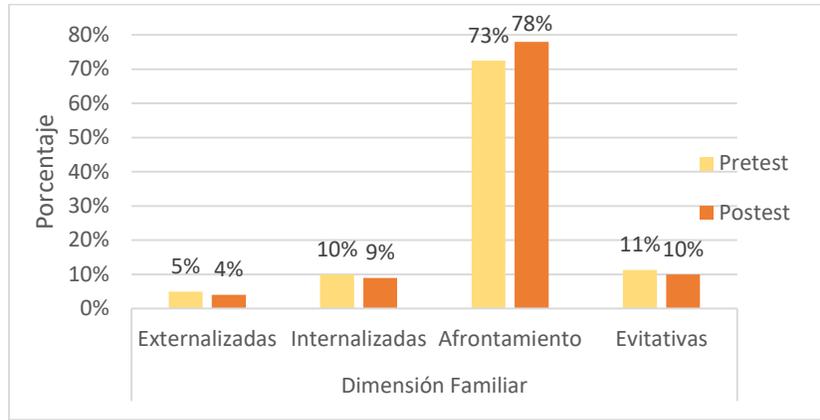
Porcentaje pre y post de Elección de Estrategias en la Dimensión Individual



Con respecto a la dimensión familiar, hubo un aumento del 7% en la elección de las estrategias de afrontamiento por parte de los adolescentes y hubo una ligera disminución de 1 punto porcentual en la elección de estrategias externalizadas, internalizadas y de evitación (ver Figura 5).

Figura 5

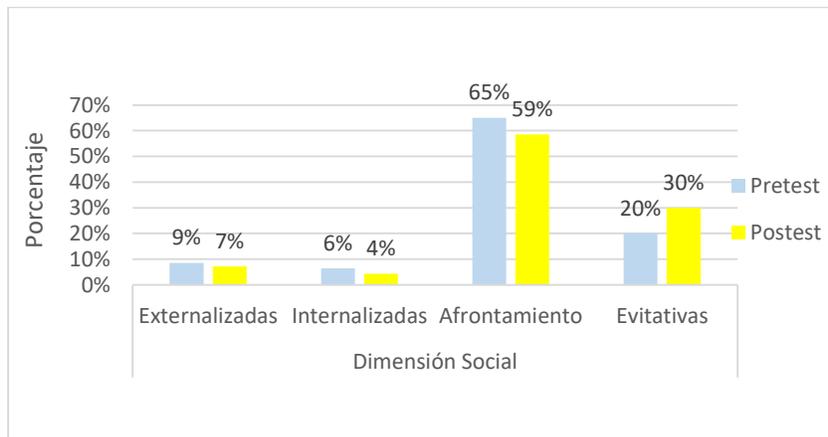
Porcentaje pre y post de Elección de Estrategias en la Dimensión Familiar



En cuanto a la dimensión social (ver Figura 6), se encontró que los adolescentes perciben mayor control sobre estrategias externalizadas e internalizadas, sin embargo, no hubo diferencias favorables entre las estrategias de afrontamiento y de evitación, puesto que las primeras descendieron su elección 6 puntos porcentuales, mientras que las de evitación mostraron un aumento de 10 puntos porcentuales con respecto al pretest.

Figura 6

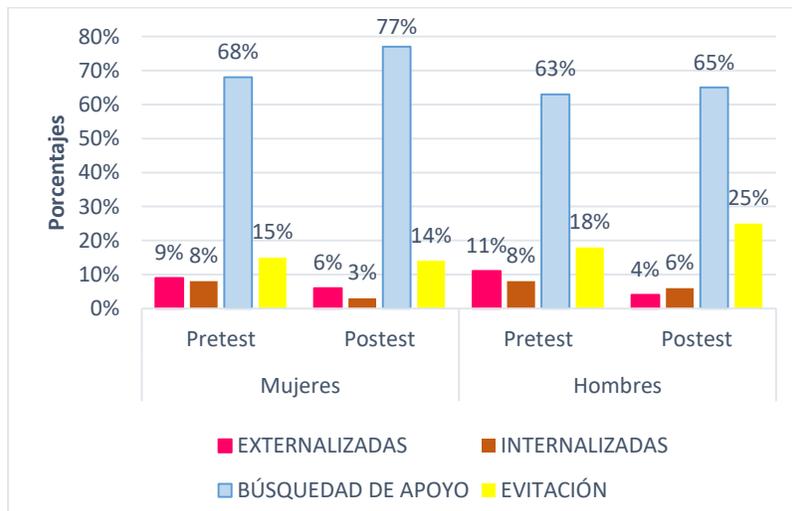
Porcentaje pre y post de Elección de Estrategias en la Dimensión Social



Una vez concluido el estudio por dimensión, se realizó el análisis de los datos sobre regulación emocional por sexo. A partir de dicho análisis, los datos de la Figura 7 muestran que hubo diferencias en el porcentaje de estrategias de afrontamiento, ya que las mujeres aumentaron la elección de éstas en 9 puntos porcentuales, mientras que en los hombres se logró un aumento de 2 puntos porcentuales; sin embargo, son los hombres quienes mostraron un aumento de 7 puntos porcentuales en el uso de estrategias de evitación.

Figura 7

Elección Promedio de Estrategias de Regulación Emocional por Sexo



2. Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

En relación con los datos arrojados por el Tmms-24, se analizó el conjunto de puntajes globales obtenidos por el grupo, debido a que la evaluación del instrumento sólo permite hacer comparaciones entre dimensiones y por sexo. Ante esto, se aplicó una prueba t de Student para muestras relacionadas, con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre los puntajes logrados antes y después del taller.

Con respecto a este análisis en la tabla 9 se describen las medias de los puntajes globales; en el pretest se obtuvo una media de 82.50 con valores que van desde 61 (puntaje mínimo) hasta 109 (puntaje máximo), para el posttest se logró un aumento de 7.45 puntos, alcanzando una media final de 89.95 con rangos que van desde un valor mínimo de 62 y un máximo de 116, demostrando que si bien el cambio es mínimo, existen diferencias significativas después del taller en los estados emocionales de percepción, comprensión y regulación emocional.

Tabla 9

Comparación Pretest y Posttest del TMMS-24

	Media	DE	T	GI	P
Pretest	82.50	15.367	-4.087	19	.001
Posttest	89.95	16.142			

Una vez que se sumaron las puntuaciones obtenidas de cada uno de los reactivos que componen las dimensiones del Tmms-24 (Percepción emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional), se usaron las tablas correspondientes de sexo y edad para calcular las puntuaciones finales de los participantes. Puntuaciones que se clasifican en grupos establecidos según el nivel de desempeño: Poca, Adecuada y Excelente.

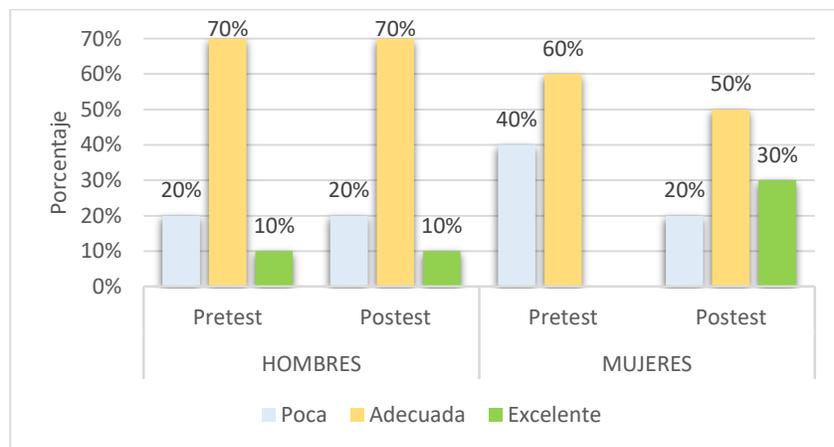
En relación con las tres dimensiones que mide la escala se observó que posterior a la implementación del taller la mayoría de los participantes logró pasar del nivel adecuado al excelente, siendo este cambio estadísticamente significativo.

Para el análisis de los resultados se tomaron en consideración las gráficas comparativas del pretest y postest de cada dimensión, con lo cual se analizó a nivel descriptivo el porcentaje de participantes que presentó mejoría en cada una de ellas.

En cuanto a las diferencias encontradas en la dimensión Percepción, la Figura 8 muestra que los hombres lograron mantenerse en el mismo nivel a través de las sesiones. Así mismo, se encontró que antes de la implementación del taller, 40% de las mujeres presentaban dificultad para percibir las emociones. Posterior a la intervención se observó una disminución de 20 puntos porcentuales en la proporción de mujeres con dicha dificultad. Puede decirse que el 50% de mujeres que presentó dificultad en el pretest mejoró su percepción pasando a un nivel adecuado o incluso excelente; cabe resaltar que en el nivel de desempeño excelente hubo un aumento de 30 puntos porcentuales.

Figura 8

Porcentajes de la escala de Percepción del Tmms-24 por sexo

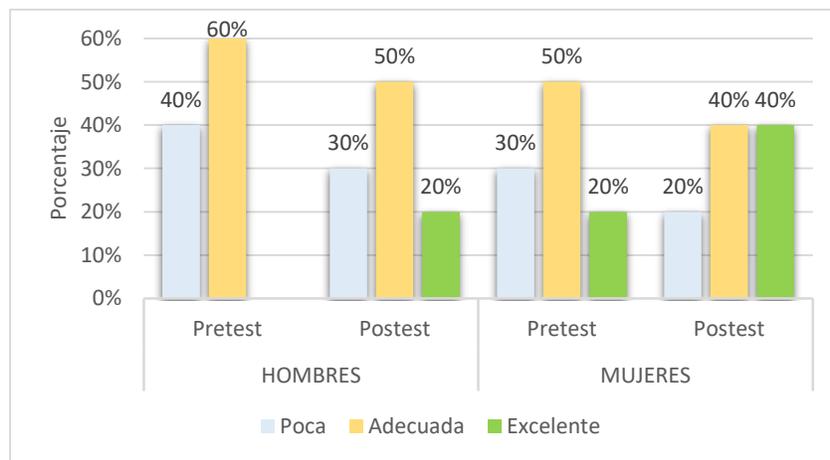


Con respecto a la dimensión Comprensión, la Figura 9 muestra que después de la intervención, hubo una disminución del 25% en hombres con poca comprensión emocional,

mientras que hay un aumento de 20 puntos porcentuales en el nivel excelente. De igual manera, las mujeres presentaron mejoría posterior al taller, puesto que hay una disminución del 33% en el porcentaje de mujeres con un nivel bajo en esta dimensión, quienes se situaron en un nivel adecuado en el post, además, se evidencia un aumento del 100% en participantes con nivel excelente.

Figura 9

Porcentajes de la escala de Comprensión del Tmms-24 por sexo



Los datos obtenidos tanto en Percepción como en Comprensión emocional refieren que el taller representó un medio para fortalecer la capacidad de cada participante para sentir, identificar y expresar de forma constructiva sus emociones.

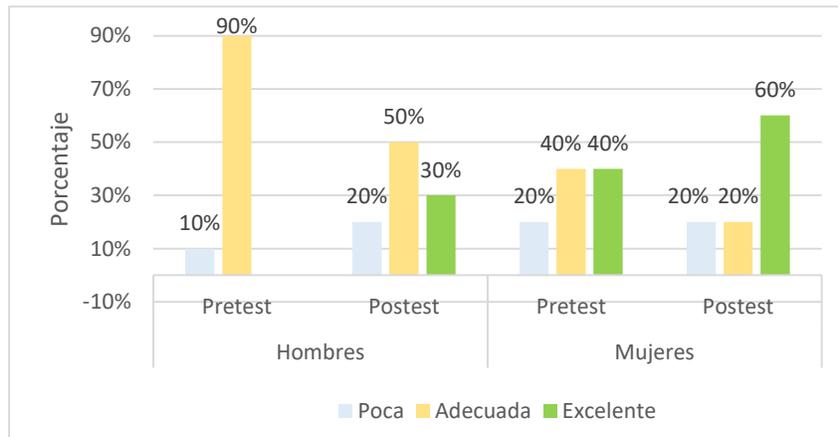
Dentro de la dimensión de Regulación emocional (ver Figura 10), se muestra que al comparar las aplicaciones (pre y post), se duplicó la proporción de hombres con un nivel de regulación emocional bajo (aumento del 100%), pero este aumento no corresponde con los participantes del pretest, puesto que, posterior a la implementación del taller los hombres que presentaron un nivel bajo en regulación emocional alcanzaron un nivel adecuado; asimismo hay

un aumento de 30 puntos porcentuales para el nivel excelente. Por otra parte, se mantuvo el porcentaje de mujeres en el nivel de poca regulación emocional, mientras que hay un aumento del 50% en las mujeres que presentan un nivel excelente después de la intervención.

Lo anterior, indica que las y los adolescentes lograron mejorar su capacidad de regular emociones a lo largo de las sesiones hasta conseguir niveles adecuados y/o excelentes. Sin embargo, las dificultades que se observaron en los hombres refieren la necesidad de seguir trabajando en esta dimensión, principalmente porque, desde el inicio de las sesiones no hubo participantes hombres que presentaran un nivel excelente.

Figura 10

Porcentajes de la escala de Regulación Emocional del Tmms-24 por sexo



3. Cuestionario de Educación Emocional (CEE)

En el CEE se realizó un análisis por competencia, debido a que la evaluación del instrumento sólo permite cuantificar los puntajes globales alcanzados por el grupo; sin embargo, este instrumento carece de normas de interpretación. De este modo, los puntajes originales se usaron para hacer grupos en función del nivel de desempeño (alto, medio y bajo) a partir del

siguiente procedimiento. Usando el paquete estadístico SPSS se calculó el valor mínimo, máximo, la desviación estándar y la media de los puntajes globales y de las competencias, posteriormente para obtener el extremo mínimo del grupo de alto desempeño, al valor de la media se le sumó una desviación estándar; una vez realizada esta operación, el grupo de los altos se conformó por los puntajes que se encontraban por arriba del valor obtenido. Este mismo procedimiento se realizó para conformar el grupo de desempeño bajo, sólo que en este caso se restó una desviación estándar, mientras que el grupo de desempeño medio se formó con los puntajes que quedaron entre los grupos anteriores.

A través del criterio anterior, a nivel global teóricamente lo mínimo que se pudo obtener es 100 y el valor máximo a alcanzar fue 189. Con respecto al análisis por competencia, la tabla 10 muestra que los adolescentes lograron alcanzar un nivel medio después de la intervención.

Tabla 10

Puntajes por Competencias Emocionales del CEE

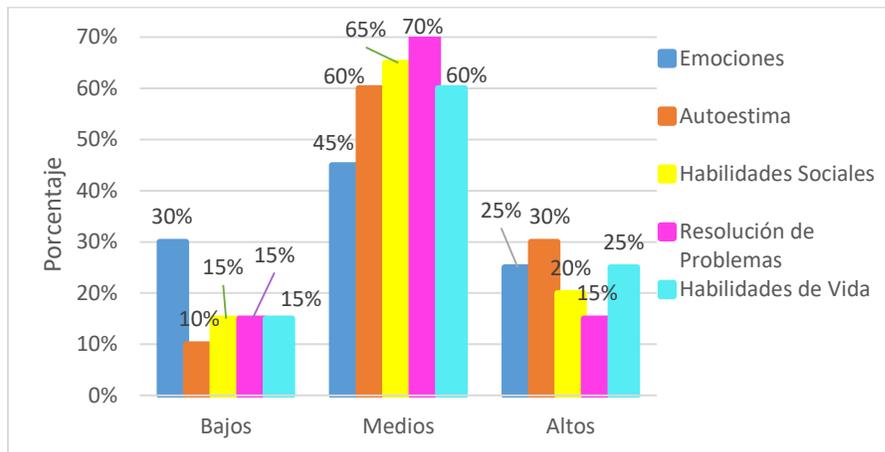
Competencias Emocionales	M	Puntajes (mínimos- máximos)	DS
Emociones	19.60	12-30	6.03
Autoestima	34.60	20-49	8.59
Habilidades Sociales	43.70	34-59	6.96
Resolución de problemas	30.65	16-42	7.20
Habilidades para la Vida	7.80	2-12	2.50

Finalmente, para mayor claridad en la presentación de los datos se transformaron las frecuencias a porcentajes. Para ello, la figura 11 muestra el análisis realizado y deja ver que con la implementación del taller la mayoría de los adolescentes consiguen niveles medios y altos en

las competencias, pues el 64% de los participantes (porcentaje promedio) tuvo un nivel medio en cuatro de las cinco competencias, mientras que el 23% alcanzó niveles altos en todas las competencias. Sin embargo, a pesar de que se encontraron buenos resultados en el 83% de los participantes, es necesario trabajar en el fortalecimiento de las competencias emocionales, ya que el 17% de los adolescentes aún presentan dificultad.

Figura 11

Porcentajes Obtenidos en Competencias Emocionales en Alumnos de Primer Grado



Capítulo 7. Análisis y Discusión

El uso inteligente de las emociones es indispensable para que los seres humanos puedan sortear los retos que se les presentan; el proceso de regulación emocional se aprende desde etapas tempranas del desarrollo y se intensifica durante la adolescencia, a través de las relaciones sociales que se establecen en el contexto inmediato. De esta forma, las estrategias de regulación emocional emergen en función de múltiples influencias, donde el apoyo social que ofrecen los padres, amigos, escuela y asociaciones significan de gran ayuda para guiar y prevenir la regulación emocional inefectiva (Cervantes, 2014).

En el caso de los adolescentes, estos se encuentran en un período crítico en el que se enfrentan a diversos retos de crecimiento y pueden verse expuestos a situaciones de riesgo que tienen implicaciones importantes para el desarrollo de su integridad personal (Esquivel, 2010). De manera más específica, existen numerosos factores que disparan patologías frecuentes en este período, pues muchos de los problemas de salud mental tienden aparecer al final de la infancia o al comienzo de la adolescencia (Ramírez, 2018). Lo anterior reconoce que, en el desarrollo emocional de los adolescentes, las estrategias que se aprenden y utilizan para regular las emociones bajo estas circunstancias son en muchos casos, estrategias inefectivas (Peralta, 2021).

Esta situación motivó el desarrollo de la presente investigación, que buscó no sólo disminuir la dificultad en la regulación de emociones en los adolescentes, sino que, además, debido a la falta de trabajo en educación emocional, buscó promover estrategias de regulación emocional que permitiera mejorar la gestión de los estados emocionales. Así, la intervención que consistió en un taller grupal se presentó como alternativa de prevención primaria, con la

finalidad de construir recursos personales que mejoren el manejo de las emociones, minimicen la vulnerabilidad de las disfunciones y prevengan su ocurrencia (Sánchez, 2010).

Como podemos ver, a partir del taller los adolescentes mejoraron el empleo de estrategias de regulación emocional, demostrando cambios en las tres dimensiones que mide el Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes. A nivel personal y familiar hubo un manejo más eficiente de los estados afectivos, cambiando la forma en cómo responden y se enfrentan a los estímulos y situaciones, pues se desarrollaron respuestas más asertivas (“busco a alguien que los detenga, le digo que no importa pero que me ayuden a terminar o hablo con ellos para intentar detenerlos”) que permitieron interiorizar estrategias de afrontamiento para enfrentar de forma más adaptativa sus problemas. Esto es similar a lo encontrado por Morales (2017), quien demuestra que el fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal mejora la capacidad de gestión del estrés y beneficia la inteligencia interpersonal, debido a que existe un mejor empleo de estrategias de búsqueda de apoyo y afrontamiento.

En particular, este hallazgo confirma que aprender a regular las emociones es importante tanto a nivel personal como social, principalmente porque se encontró mejora en la resolución de conflictos en los reactivos que miden la dimensión familiar, donde los alumnos disminuyeron el uso de estrategias impulsivas como “le grito molesto o me meto e intento resolver sólo la situación”, pasivas “me enoja que me grite, pero no le digo nada” y evitativas “me molesto mucho y me voy de ahí o sé que es su problema así que prefiero irme”. Con respecto a estos resultados, Esquivel (2010) explica que la promoción de estrategias de regulación emocional cambia la conducta del individuo al modular la propia vivencia emocional, además, aprender a regular las emociones durante la adolescencia depende en gran medida de los aspectos

hereditarios, así como de las condiciones sociales en las que se desenvuelve el adolescente. De manera similar Cervantes (2014), encontró que los adolescentes requieren de estrategias de regulación emocional para manejar su intensa reactividad emocional, y las oportunidades que brinde el contexto pueden aumentar o disminuir la probabilidad y frecuencia de un determinado patrón disfuncional de conducta, frente a las situaciones que se viven en la cotidianidad.

En cuanto a la dimensión social, los resultados señalan una disminución en estrategias de afrontamiento, lo que propició una resolución poco adaptativa de los conflictos, pues se utilizaron en mayor medida estrategias de evitación para modular las reacciones emocionales negativas. Esto se debe a que las interacciones conflictivas corresponden específicamente a los reactivos relacionados con el ámbito escolar, donde se eligieron estrategias como “les pego y me voy de ahí, no vale la pena o me alejo de ese lugar”. Por otra parte, la evitación no siempre implica actuar de forma violenta, pues lo que se busca es modular o neutralizar los pensamientos y las emociones, a través de actividades de distracción que prevengan el mal manejo de las propias emociones (Ramírez, 2015); sin embargo, el uso de estas estrategias representa un problema serio cuando se inhiben por completo las emociones. Al respecto Allen et al. (2007) han encontrado que las estrategias evitativas están asociadas al incremento en las conductas antisociales y delictivas a lo largo de la adolescencia, a menos habilidades sociales y a trastornos de alimentación, por lo que se recomienda limitar su uso y optar por otras más proactivas.

De acuerdo con los resultados del Trait Meta-Mood Scale-24, a partir del taller se encontró que los adolescentes mejoraron su habilidad para percibir y comprender emociones propias y ajenas, así como para apreciar el significado emocional de los eventos. Esto se refuerza por lo observado durante las sesiones, pues fue notable que al experimentar emociones negativas,

los adolescentes manifestaron mayor control de sus pensamientos y formas de actuar, principalmente, porque utilizaron en mayor medida las estrategias de escucha activa, comunicación asertiva, empatía y respeto por las opiniones de los demás. Estos resultados guardan relación con lo encontrado por Isidra (2018), quien en su investigación sobre adolescentes que presentaban dificultades para expresar y manejar sus emociones, describió que, al trabajar técnicas de regulación emocional como la respiración profunda, se logró calmar la emoción y disminuir en los adolescentes ciertas conductas, al mismo tiempo que mejoran las estrategias de autorregulación, al realizar actividades que permiten canalizar su energía.

En consecuencia, el fortalecimiento de las estrategias de regulación emocional podrá verse reflejado en un mejoramiento de las relaciones interpersonales de los adolescentes, ya que el apoyo proporcionado a través de las experiencias compartidas durante el desarrollo del taller fortaleció su autoestima y pudo influir de manera positiva en las emociones de los demás. Esto es similar a lo encontrado por Salguero et al. (2011) en su investigación sobre inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia, donde los resultados reportaron que la capacidad para percibir las emociones de uno mismo está relacionada con la capacidad para evaluarlas en los demás, en este sentido, si las emociones no son adecuadamente percibidas y procesadas, difícilmente las personas podrán hacer un uso adecuado de ellas. Por lo tanto, a mejor desempeño en estas dimensiones existe mayor calidad en las relaciones sociales y un menor uso de estrategias interpersonales negativas.

Esto sugiere que la percepción emocional se ha relacionado de forma general con un mayor conocimiento de las emociones, mientras que la comprensión emocional es entendida a

partir de la interacción social, ambas competencias son fundamentales para una mejor regulación de las emociones.

En lo referente a la dimensión de regulación emocional, las mujeres, en comparación con los hombres, presentan mejores habilidades para enfrentar los acontecimientos externos y a su vez atenuar el impacto negativo de sus emociones, además, a partir de los hallazgos del IREA, muestran más estrategias de búsqueda de apoyo y afrontamiento. Así, estos datos son similares a los encontrados por Peralta (2021) en su investigación sobre estrategias de regulación emocional en niños a cargo de instituciones, donde describió que las mujeres presentan mayor habilidad de reconocimiento y expresión de sus emociones, logrando tranquilizarse y evitar conflictos con menor dificultad que sus pares varones. Especialmente, los hallazgos obtenidos en esta dimensión concuerdan con los reportados en otros estudios (Adorno, 2016). Además, al analizar la relación entre las estrategias de regulación emocional y los rasgos de dureza emocional en adolescentes, se evidencia que las mujeres reconocen y expresan más las emociones positivas, al mismo tiempo que son más conscientes de las reacciones físicas que las ocasionan (García, 2021).

Los hombres, por otra parte, muestran de forma general mayor gestión emocional a partir del taller, pero los hallazgos de IREA evidencian participantes varones con limitaciones para reconocer y expresar sus emociones, especialmente porque hubo mayor uso de estrategias de evitación que de afrontamiento, esto puede deberse a factores ambientales y culturales que aún se mantienen en la sociedad mexicana (García, 2021). En particular los hallazgos obtenidos en esta dimensión guardan relación con lo que defiende Carpena (2010), quien señala que en una sociedad fría y racionalista se promueve el aprendizaje de represión emocional, además de que

califica y juzga de débiles a aquellos que deciden mostrar sus emociones. Por otro lado, emociones como el enojo y la tristeza siguen evitándose, de tal forma que el factor social y la educación en casa, juegan un papel trascendental para la expresión emocional (Isidra, 2018).

Las diferencias encontradas en función del sexo referente a los tipos de estrategias de regulación emocional, es muy similar a las de otros estudios (Adorno,2016), pues con el fortalecimiento de estrategias de regulación emocional a partir del taller, disminuye la probabilidad de desarrollar a futuro conductas y síntomas externalizados e internalizados tanto para hombres como para mujeres. Del mismo modo, los hallazgos en esta variable son congruentes con lo encontrado por Rodríguez (2021), quien demostró que la dificultad para regular emociones negativas se asocia con la presencia de conductas internalizadas, mientras que, al ocuparse de la regulación emocional, mayor es el compromiso del control cognitivo, lo que reduce la presencia de conductas agresivas o externalizadas.

Estos hallazgos apoyan aún más la idea de Chamba y Mejía (2012), quienes mostraron que un ambiente estimulante tiene mayor posibilidad de construir adolescentes motivados con autoestima saludable, permitiendo que las situaciones de crisis que caracterizan esta etapa sean mejor gestionadas, que, si a largo plazo no se trabajan, genera menor bienestar psicológico y mayor deterioro de la salud física y mental (Sánchez, 2010). En concordancia con lo anterior, Ramírez (2014) señala que este tipo de intervenciones mejora la capacidad de afrontamiento y promueve la prevención de situaciones de riesgo, principalmente porque se trabaja en aspectos personales y emocionales que fortalecen la confianza en sus acciones y decisiones.

Nuevamente, los resultados de esta investigación tienen relación con lo encontrado por Salguero et al. (2011), pues los adolescentes que presentaron mejor habilidad emocional han

desarrollado una regulación oportuna que permitió percibir como se sienten las personas de su entorno y a su vez utilizar dicha información para adecuarse mejor a las situaciones sociales y mejorar las relaciones interpersonales. Esto explicaría la relación positiva encontrada en las dimensiones personal y familiar del IREA, principalmente, porque los adolescentes no sólo desarrollaron una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones, sino que también son capaces de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás, favoreciendo de este modo relaciones sociales positivas.

A partir de los hallazgos encontrados, se acepta la hipótesis alternativa que establece que existen diferencias en la regulación emocional de los adolescentes, antes y después de la aplicación de un taller de estrategias de regulación emocional.

Es así como esta intervención abocada a fortalecer las estrategias de regulación emocional, disminuyó el uso de estrategias evitativas, internalizadas y externalizadas en la mayoría de los adolescentes, lo que a su vez reduce la incidencia de conductas problemáticas y riesgos psicosociales, pues se mejoró el control emocional y con ello la capacidad de afrontamiento. Asimismo, mejoró el estilo valorativo, ya que los participantes ampliaron su competencia para monitorear y modificar los efectos negativos de los estados emocionales.

Por último, de acuerdo con los hallazgos del Cuestionario de Educación Emocional, se encontró que, si bien no tenemos una evaluación previa y que a pesar de que no se trabajaron todas las competencias emocionales, los adolescentes expresan fortalezas en cuanto a sus estrategias de regulación, mostrando un nivel medio en autoestima, autoconocimiento, capacidad de afrontamiento, toma de decisiones y habilidades sociales. Este estudio mostró que la intervención fue útil para atender las demandas educativas emocionales de un grupo de

adolescentes, es decir, de manera similar a lo encontrado por Merino (2017), la implementación del taller creó condiciones óptimas que permitieron desarrollar en los adolescentes intereses positivos y a su vez motivar el desarrollo de competencias emocionales.

Además, se observó que las competencias emocionales presentan diversos niveles de concreción en cada adolescente, debido a que los participantes que expresan niveles bajos en las dimensiones que mide el IREA y TMMS-24, son los mismos que muestran dificultades en el CEE. Este hallazgo apoya la investigación realizada por Ramírez (2015), que evidencia que si los adolescentes no tienen una orientación oportuna son susceptibles a asumir conductas inadecuadas. De esta forma, es necesario retomar que no hay una competencia más desarrollada que otra en esta etapa, sino más bien, es el trabajo en educación emocional lo que beneficia el desarrollo de las competencias.

Esto quiere decir que las intervenciones en educación emocional son la oportunidad para forjar en los adolescentes personas emocionalmente competentes que contribuyan al desarrollo personal y social (Bisquerra, et al., 2015). Pues, tal y como lo menciona Hernández (2021), al trabajar en la promoción de estrategias de regulación emocional, los adolescentes asumen el concepto y utilizan las estrategias a partir de diferentes contextos y situaciones.

Además, los adolescentes pueden usar a su favor la presencia de cambios biológicos y cognitivos, pues investigaciones como las de Gross y Muñoz (1995), señalan que en la adolescencia hay una mejora en regulación emocional que puede potenciarse gracias a la intervención oportuna, incrementando las habilidades cognitivas que dan origen a nuevas formas de regulación emocional. De igual forma, los cambios continuos que experimentan los adolescentes permiten construir su identidad y regular sus emociones en función de las normas

aceptadas en sus grupos sociales (Peralta, 2021), siendo esta etapa fundamental para forjar normas, valores, patrones de personalidad y conductas favorables, principalmente, por la rapidez con la que se generan nuevas conexiones cognitivas y el efecto que ejerce el medio (Berger, 2015). La importancia de promover las estrategias de regulación emocional y, en general de la inteligencia emocional, es enseñar a los adolescentes a entender, aceptar y manejar las emociones de manera efectiva, buscando siempre el bienestar personal y social (Vázquez y Santamaría, 2011).

Estos hallazgos permiten dar cuenta que al mejorar la regulación emocional se podría evitar que un gran número de adolescentes incidan en factores de riesgo, principalmente porque a través del taller, decreció la respuesta emocional rápida y se fortaleció una regulación emocional más adaptativa, pues se crearon relaciones interpersonales que favorecieron el desarrollo de un ambiente más relajado y productivo, al establecer soluciones más autónomas y negociables. En consecuencia, al robustecer la educación emocional se contribuye a que los adolescentes tengan más recursos para prevenir diversos problemas sanitarios y sociales, debido a que se fortalece la capacidad de gestión de los estados emocionales.

Lo hasta aquí mencionado, supone áreas de oportunidad para trabajar de forma puntual con los adolescentes, a nivel de prevención e intervención, que promueva competencias resilientes para hacer frente a los diversos factores de riesgo que se han identificado en esta población. De este modo, se debe dedicar mayor atención a la identificación de los mecanismos ambientales que atenúan o incrementan conductas desadaptadas y con base en ello, ofrecer programas que permitan alcanzar mejor los objetivos pretendidos (Cervantes, 2014).

Finalmente, después de describir los hallazgos del taller de estrategias de regulación emocional, y compararlo con la literatura referida, así como con los resultados de las investigaciones citadas, se puede afirmar que esta investigación proporciona evidencia empírica de que la intervención en estrategias de regulación emocional constituye un valioso recurso que promueve el desarrollo emocional en adolescentes de primer grado de secundaria.

Conclusiones

Los adolescentes que presentan dificultad en la regulación de sus emociones tienen más probabilidad de desarrollar conductas de riesgo y problemas sociales, situación que pone en peligro su adecuado desarrollo a nivel personal y social. De manera más específica, generan respuestas inapropiadas ante situaciones y estímulos del medio, lo que a largo plazo dificulta la adaptación de los adolescentes. De esta forma, el presente trabajo buscó promover estrategias de regulación emocional en adolescentes de secundaria, mediante la implementación de un taller. Los hallazgos obtenidos a partir de la evaluación del taller demuestran que se lograron los objetivos del mismo, principalmente, porque los adolescentes expresan cambios en el manejo de las estrategias de regulación emocional y en las dimensiones que evalúan los instrumentos aplicados.

Con base en lo anterior, se destaca que los resultados del taller en estrategias de regulación emocional muestran diferencias estadísticamente significativas en la comparación pre-post del Trait Meta-Mood Scale-24, de forma más específica, se observan cambios favorables en los estados emocionales de percepción, comprensión y regulación emocional.

En cuanto a las estrategias de regulación emocional se muestran resultados positivos después de la implementación del taller. Se observa que los adolescentes exhiben un mayor uso de estrategias que facilitan la regulación de las emociones, donde se obtuvo preferencia por el factor de afrontamiento o búsqueda de apoyo, y se utilizaron en mayor medida las estrategias de escucha activa, comunicación asertiva, empatía y respeto por las opiniones de los demás.

Además, se logró una mejor expresión y manejo de los estados emocionales, al reducir el uso de estrategias poco adaptativas, pues en el desarrollo de las sesiones se mostraron conductas

más sensibles y empáticas ante las situaciones del grupo, logrando así cambios favorables en las relaciones con los pares y mayor confianza a la hora de afrontar dificultades.

Los hallazgos referentes a la comparación entre ambos sexos muestran que tanto hombres como mujeres presentan cambios positivos en el manejo de estrategias de búsqueda de apoyo y afrontamiento, pero son las mujeres las que evidencian mejores habilidades para enfrentar los acontecimientos externos, mientras que los hombres aún presentan ciertas limitaciones para atenuar el impacto negativo de sus emociones.

Del mismo modo, aquellos adolescentes que mostraron mayor destreza en el uso de estrategias efectivas informaron de mejores resultados en la dimensión personal y familiar del Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes, además de una repercusión importante en el desarrollo pleno y satisfactorio de competencias emocionales, lo que lleva a pensar en los logros que podrían conseguirse a futuro si se continuara con este tipo de intervenciones (por ej. al trabajar la regulación emocional en adolescentes, se fortalece el desarrollo de habilidades intrapersonales que favorecen la comunicación asertiva y las relaciones sociales positivas).

En conclusión, los adolescentes requieren apoyo para resolver las cuestiones de tipo emocional que enfrentan cotidianamente, pues, a pesar de que la escuela brinda orientación a través del área de tutoría, esta parece no ser suficiente para enfrentar las situaciones críticas o que generen inestabilidad en el desarrollo de los adolescentes. En este sentido, las intervenciones deben enfocarse en las necesidades del adolescente y en la correcta formación de sus habilidades, con el fin de brindar una orientación oportuna que motive y permita la adquisición de hábitos y conocimientos que a futuro puedan posibilitar resultados importantes en la prevención de conductas de riesgo.

Finalmente, este trabajo evidencia que las prácticas en escenarios reales o in situ impulsadas por la Facultad de Psicología, UNAM, son de gran utilidad para los alumnos en formación, pues el involucramiento en dichas circunstancias, permite crear experiencias de aprendizaje que brindan la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias profesionales en los alumnos, con el fin de poder atender de manera efectiva los problemas cambiantes de la disciplina, de la sociedad y del ámbito laboral, en consecuencia, este estudio beneficio mi desarrollo profesional al aplicar métodos de enseñanza reflexivos e integradores, permitiendo así desarrollar estrategias de acción para la mejora de la regulación emocional.

Limitaciones y sugerencias

Las limitaciones que se presentaron en este estudio fueron las siguientes:

Las sesiones del taller de estrategias de regulación emocional no se realizaron con la periodicidad que se tenía planeado, puesto que, en varias ocasiones se tuvieron que posponer, debido a las distintas actividades que se presentaban de manera sorpresiva en la institución, situación por la cual, los adolescentes perdían conexión con los temas abordados en sesiones anteriores.

Los tiempos y espacios proporcionados por la institución fueron limitados, además, durante las sesiones no todos los docentes estaban de acuerdo con ceder tiempo de sus clases. Esta situación provocó que algunas de las actividades preparadas para cada tema no se llevaran a cabo, afectando así la estructura del taller.

De igual forma, algunos adolescentes no asistieron a varias sesiones del taller, condición que llevó al desconocimiento de diferentes temas y con ello la falta de integración de las estrategias de regulación emocional.

Por último, la falta de un grupo control en el diseño de investigación, el reducido tamaño de la muestra y el hecho mismo de que es un solo taller hace que se tomen con cierta reserva los resultados encontrados. Para lograr cambios significativos en todas las variables evaluadas, se requiere que el taller tenga más sesiones y que se diseñen actividades que permitan dar continuidad al taller, mismas que podrían ser implementadas por cada docente o tutor que interviene en el grupo.

Para futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra, pues una muestra mayor puede ser más representativa de la población de estudio; también se recomienda el trabajo con todos los grados de educación secundaria, porque es importante dar seguimiento al trabajo a lo largo de los 3 años y con ello, fortalecer temas que a largo plazo logran beneficios como comunidad escolar.

De la misma manera, en lo referente a futuros talleres, se sugiere un número mayor de sesiones para poder abordar de forma más detallada cada uno de los temas impartidos, y que el aprendizaje de las estrategias enseñadas sea más eficiente. Además, se propone trabajar con todas las competencias emocionales, para poder tener una comprensión más amplia del efecto de programas de educación emocional en adolescentes.

Igualmente se recomiendan seguir trabajando en educación emocional, puesto que los esfuerzos que se realizan no llegan a todas las escuelas, y este tipo de intervenciones permite que

el proceso de aprendizaje sea más efectivo, ya que se estimulan habilidades que facilitan la resolución de situaciones cotidianas.

Finalmente, para ediciones futuras es necesario implementar talleres que busquen fortalecer en los profesores conocimientos de desarrollo humano, autoconocimiento personal y emocional, permitiendo así sensibilizarlos sobre el tema y darles recursos para que puedan dar seguimiento al trabajo realizado con los adolescentes, principalmente porque es escaso el número de docentes que conoce y aplica la educación basada en emociones, situación que puede poner en riesgo el desarrollo, bienestar y futuro de los adolescentes o al menos limitar la gran oportunidad formativa que se tiene a lo largo de su proceso de escolarización en materia de educación socioemocional.

Referencias

- Abarca, C. M. (2003). *La Educación Emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Archivo digital.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf
- Adorno, I. (2016). *Estrategias de regulación emocional para niños con síntomas y conducta externalizada* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México].
Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2016/mayo/0744594/Index.html>
- Alquino, F. (2003). El pensamiento formal y la educación científica en la enseñanza superior. *Tiempos de educar*, 4(7), 95-118. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100704.pdf>
- Álvarez, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. *Ciss Praxis Educación*.
- Allen, J. y Manning, N. (2007). From safety to affect regulation: Attachment from the vantage point of adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2007(117), 23–39. <https://10.1002/cd.192>
- Andrés, M., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L., Galli, J. y Navarro, J. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma psicológica*, 24, 79-86.
- Berger, S. (2015). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Panamericana.
- Barcelata, B. (2015). *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia*. Manual Moderno.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). La educación emocional en la práctica. HorsoriICE
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2016). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Psychologist Papers*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación*, 21 (10), 61-82.
- Bosada, M. (2020). La educación emocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-ensenanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205/>
- Bowie, B. (2010). Emotion Regulation Related to Children's Future Externalizing and Internalizing Behaviors. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 74-83. <https://10.1111/j.1744-6171.2010.00226.x>
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández, P. (2016). Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Ediciones Pirámide.

- Cano, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotsky. ¿Dos caras de la misma moneda? *Academia Paulista de Psicología*, 27 (2), 148-166.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94627214>
- Carbajo, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque Revista Pedagógica*, 24, 225-242.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57. <http://www2.educacion.es/cesces/revista/n15-carpna-casajuana.pdf>
- Chamba, M. & Mejía, W. (2012). *La educación socioemocional en Adolescentes*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Cuenca]. Archivo digital.
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2282/1/tps781.pdf>
- Centro de proyectos Sociales y Geoestadística (2012). Prevención de la violencia en la escuela secundaria 256. https://issuu.com/centrodeproyectosocialesygeoestadi/docs/256_bueno
- Cervantes, W. (2014). *Taller de estrategias de regulación emocional en un grupo de adolescentes con factores de riesgo: estudio piloto* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2014/octubre/0723031/Index.html>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. (2021). Informe de actividades sobre el análisis situacional de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.
<http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=50071>
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. www.uv.es/=cholz.

- Davis, E. y Levine, L. (2013). Emotion Regulation Strategies That Promote Learning: Reappraisal Enhances Children's Memory for Educational Information. *Child Development*, 84(1), 361–374. <https://10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x>
- Díaz, C. y Hernández, A. (2010). *El Autoconcepto en adolescentes de nivel secundaria de una escuela particular y su relación con la Depresión* [Tesis de Pregrado, Universidad Salesiana]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2010/enero/0653473/Index.html>
- Domínguez, J. (2017). Educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela: una aproximación desde la educación social. *Psychosocio-educational intervention in social maladjustment*, 10, 2013-2352. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6638825>.
- Ducoing, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139031>
- Esquivel, A. (2010). *Psicoterapia infantil con juego, "Casos Clínicos"*. El Manual Moderno.
- Esquivel, A. (2014). *Regulación emocional, Corregulación materna y temperamento en la primera infancia* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2014/febrero/0709334/Index.html>
- Esquivel G. y Aguilar G. (2015). *Análisis del proceso de inclusión educativa en una escuela primaria pública del Distrito Federal* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2016/febrero/0740607/Index.html>
- Espinosa, S. (2016). *Taller de estrategias de Regulación Emocional para niños con conductas asociadas al acoso escolar* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de

- México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2017/marzo/0756425/Index.html>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (en prensa). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait MetaMood Scale. *Ansiedad y Estrés*.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36,2.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-39.
- Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). Inteligencia emocional: educación secundaria obligatoria. Gipuzkoako Foru Aldundia.
http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=bc51e1db-5caa-4633-b460-6ecdb2e3a442&groupId=2211625
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de Formación de profesorado*, 23(3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-754.

Fernández, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz, D., Salgado, J., y Cabello, R. (2011).

Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso internacional de inteligencia emocional. Fundación Botín.

Fernández, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz, D., Salgado, J., y Cabello, R. (2015). De la neurona a la felicidad, Diez propuestas desde la inteligencia emocional. Fundación Botín.

Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (2002). Adolescencia: Una etapa fundamental.

https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). Informe anual.

<https://unicef.org.mx/Informe2018/Informe-Anual-2018.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). Los Derechos de la Infancia y la adolescencia en México. [https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-](https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf)

[UNICEF.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf)

Fuentes, H. (2021). *Violencia familiar en mujeres: Taller de intervención sobre regulación emocional y afrontamiento* [Tesina de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.

<http://132.248.9.195/ptd2021/mayo/0811768/Index.html>

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.

Educación, 36(1), 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

García, M. (2008). *La formación del autoconcepto en la adolescencia y las repercusiones en su desempeño académico* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://200.23.113.51/pdf/24979.pdf>

García, S. (2021). *Estrategias de regulación emocional y dureza emocional en adolescentes escolarizados de la Ciudad de México* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional

- Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<http://132.248.9.195/ptd2021/julio/0813478/Index.html>
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (s.f.). *La inteligencia emocional: Por qué es más importantes que el coeficiente intelectual*. Le Libros. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Gresham, D. y Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616–621. <https://10.1016/j.paid.2011.12.016>
- Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. y Muñoz, R. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <https://10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. y Thompson (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed, pp. 3–20). The Guilford Press.
<https://www.researchgate.net/publication/303248970>
- Güemes, M., González, M. y Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XXI (4), 233-244.

- Gutiérrez, P., Camacho, N. y Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Aten Primaria*, 39(11), 597-601.
- Hernández, D. (2021). *Propuesta de taller de regulación emocional para adolescentes de 12 a 15 años* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2021/noviembre/0819859/Index.html>.
- Herrera, S. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista Cubana Pediatría*. 71(1), 39-42.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v71n1/ped06199.pdf>
- Huitrón, B., Denova, G., Halley, C., Santander, R., Bórquez, P., Zapata, P., Huinca, B., Zubarew, G. y Villarroel, P. (2011). Conductas de riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos: un estudio comparativo. *Papeles de población*, 17(70), 33-47.
<https://www.redalyc.org/pdf/112/11221584003.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. INEE.
https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/doc_02.html
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). Estadística a propósito del día del niño, Datos Nacionales.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/nino2018_Nal.pdf
- Isidra, G. (2018). Educación Emocional como Estrategia hacia una Cultura Inclusiva en Escolares de Secundaria [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2018/octubre/0781889/Index.html>

- Jaramillo, I. y Robles, K. (2012). Autoconcepto, autoestima y toma de decisiones sexuales en adolescentes: una propuesta para alumnos de secundaria pública [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM. <https://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0684469/Index.html>
- Levenson, R. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 482-504. <https://www.focusonemotions.nl/files/Intrapersonal%20function,%20Levenson.pdf>
- Lynn, A. (2000). 50 actividades para el desarrollar la inteligencia emocional. Centro de estudios Ramón Areces.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa (5ªed.). Pearson Educación. [https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigacion educativa 5 ed..pdf](https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)
- Méndez, P. (2009). Factores psicológicos en la adolescencia. *Anales de Pediatría Continua*, 7 (4), 239-242. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(09\)71932-8](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(09)71932-8)
- Merino, G. (2017). La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de Educación Infantil [Tesis de posgrado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4758>
- Montoya, I., Postigo, S. y González, R. (2016). Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido. Ediciones Pirámide.
- Morales, F. R. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 41-48.

- Moreno, S. (2004). *Propuesta de un Programa de entrenamiento en habilidades sociales para mejorar el autoconcepto en adolescentes* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/pd2005/0600858/Index.html>
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Sessa, F., Avenevoli, S., y Essex, M. (2002). Temperamental Vulnerability and Negative Parenting as Interacting Predictors of Child Adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 461–471. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00461.x>
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., y Robinson, L. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M. y Parra, Á. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que promueven. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de salud.
- Oliva, D. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*, 8 (2), 55-65.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030766005>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis*. Sector de Educación, 1(2). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de Habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. División de Promoción y Protección de la Salud. Programa de Salud Familiar y Población. Unidad Técnica de Adolescencia.

http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

- Osnaya, G. y Gómez, E. (2007). *El autoconcepto y la autoestima en el rendimiento escolar de adolescentes con y sin vulnerabilidad* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <https://200.23.113.51/pdf/24341.pdf>
- Ospina, M., Ulloa, M., y Ruiz, L. (2019). Autolesiones no suicidas en adolescentes: prevención y detección en la atención primaria. *Semergen*, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.semereg.2019.02.010>
- Pacheco, F. (2014). *Programa de intervención: Habilidades para la vida para la prevención y disminución del consumo de alcohol y marihuana en estudiantes de primero de secundaria* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM. <https://132.248.9.195/ptd2014/junio/0714609/Index.html>
- Peralta, I. (2021). *Taller de estrategias de regulación emocional en niños y niñas bajo el cuidado de una institución* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2021/octubre/0817111/Index.html>
- Ramírez, C. (2018). *Comunicación y regulación emocional: Hacia un ejercicio positivo de la parentalidad. Grupo reflexivo para cuidadores de adolescentes* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.
<https://132.248.9.195/ptd2019/enero/0784815/Index.html>
- Ramírez, L. G. (2015). *Validación y confiabilidad del instrumento de regulación emocional para adolescentes "IREA"* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México].

Repositorio institucional de la UNAM.

<https://132.248.9.195/ptd2015/marzo/0727036/Index.html>

Ramírez, M. (2014). *Impacto de un programa de prevención sobre la autoestima y regulación emocional en adolescentes* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.

<https://132.248.9.195/ptd2014/noviembre/0722972/Index.html>

Ramos, C. (2020). *Estilos de crianza y estrategias de regulación emocional en niño/as de 5to grado* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM. <https://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/0805574/Index.html>

Reyes M. A. y Tena E. A. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas*. Manual Moderno.

Rodríguez, A. (2021). *Modelo predictivo de adaptación adolescente: el rol del afrontamiento, la regulación emocional y la personalidad* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM.

<https://132.248.9.195/ptd2021/abril/0810780/Index.html>

Rodríguez, M. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html

Rodríguez, P., Matud, M. y Álvarez, J. (2017). Género y Calidad de vida en la adolescencia. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9, 89–98.

<https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.11.001>.

Salguero, J., Fernández, B., Ruiz, A., Castillo, R., Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European*

Journal of Education and Psychology, 4, 2.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005>

Salinas, L. (2017). *Regulación emocional en niños escolares de 6 a 13 años con trastornos de ansiedad que asisten a escuelas primarias públicas en la Ciudad de México* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM. <https://132.248.9.195/ptd2017/agosto/0762882/Index.html>

Samper, P., Mesurado, B., Richaud, M. y Llorca, A. (2016). Validación del cuestionario de conciencia emocional en adolescentes españoles. *Interdisciplinaria*, 33(1), 163-176.

Sánchez, A. R. (2010). *Regulación Emocional. Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones Personales*. Editores FOC.

Santrock, J. K. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Mc Graw Hill.

<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/c8979d9282846520c3ae6440a36582c06992f3d8.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (s. f). *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría*.

https://www.construyet.org.mx/resources/pdf/guia/Guia_sesiones_de_tutorias.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*.

<http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Silk, J., Steinberg, L., y Morris, A. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–1880. <https://10.1046/j.1467-8624.2003.00>

Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escobar, E., y Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias personales e investigaciones. Ediciones Universidad San Jorge, 557-570.

Torres, S. (2021). *El uso de estrategias de regulación emocional en el estrés, rumia y soledad y, su efecto en el bienestar subjetivo en adultos sanos y con diabetes* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM. <https://132.248.9.195/ptd2021/noviembre/0820033/Index.html>

Tull, M. T. y Aldao, A. (2015). New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1–18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.009>

Vallés, A. (s. f). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa_gida_adimena_1_17/es_def/adjuntos/valles.pdf

Vázquez, M. y Santamaría, R. (2011). *Inteligencia emocional: un estudio comparativo entre alumnos de la facultad de Psicología, Medicina y Derecho de la UNAM* [Tesis de

- pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM. <https://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670819/Index.html>
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras Escogidas*. Vol. IV. Ministerio de educación y ciencia.
- Zamora, N. (2013). *Cómo motivar a los adolescentes de secundaria para mejorar su rendimiento académico* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://200.23.113.51/pdf/30125.pdf>
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>.

Anexos

Anexo 1

**Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes
Prototipo II
Cuaderno de aplicación
(Esquivel, en prensa; Ramírez-Félix, 2015)**

Instrucciones: Elige una letra (a, b, c o d) que represente lo que harías o pensarías en cada situación propuesta, si tú fueras el personaje de la nube en blanco.

No.	Estimulo	Respuestas
1		<ul style="list-style-type: none"> a) Me meto para intentar detenerlos b) No me importa, me voy de ese lugar c) Me preocupa que pase algo grave, pero no hago nada d) Busco a alguien que los detenga
2		<ul style="list-style-type: none"> a) Me enoja que me grite, pero no le digo nada b) Le digo que lo voy a limpiar, pero en un rato c) No le hago caso d) Le contesto y empezamos a discutir
3		<ul style="list-style-type: none"> a) Me da mucho coraje, pero no hago nada b) Le digo que no importa pero que me ayude a terminar c) Le digo que no importa y vuelvo a comenzar d) Le grito molesto
4		<ul style="list-style-type: none"> a) Le digo que es injusto lo que está haciendo b) Me molesto mucho y me voy de ahí c) Planeo desquitarme con su coche d) Busco a mis amigos y nos burlamos de él

<p>5</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Me preocupa que pase algo grave b) Hablo con ellos para intentar detenerlos c) Les grito que me molesta que se peleen d) Sé que es su problema así que prefiero irme de ahí
<p>6</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Me da mucho coraje, pero no sé qué hacer b) Lo acuso con algún maestro c) Me voy a otro sitio y evito pensar en eso d) Me lanzo a golpes contra él
<p>7</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Les decimos que para la otra ganaremos nosotros b) Nos molestamos y ya después hablamos mal de ellos, son malos ganadores c) Lo más probable es que terminemos a golpes d) Nos vamos a tomar unas chelas de consolación
<p>8</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Le pregunto si lo puedo usar al terminar la tarea b) Me voy a escuchar música o le llamo a algún amigo c) Me enoja mucho, le digo algo o lloro d) Me enoja, pero no se lo demuestro
<p>9</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Sonríe y sigo jugando, igual ahora si gano b) Me molesto y aviento las cosas c) No les demuestro que estoy enojado d) Les pago y me voy de ahí, no vale la pena

<p>10</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) No me importa lo que diga, luego se le pasa b) No le digo nada, me voy molest@ a mi cuarto c) Le digo que es injusto y defiendo mi posición d) Le explico por qué se me hizo tarde
<p>A1</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Les digo algo para que me dejen en paz b) Me da vergüenza c) Finjo que no las escucho o que no me importa d) Me alejo de ese lugar
<p>A2</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Hago como que no me duele y me voy b) Me da risa haberme caído, lo vuelvo a intentar c) Me da coraje que se burlen de mi d) Les grito que me dejen en paz
<p>B1</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Les contesto algo para que dejen de molestarme b) Me enoja pero no se me ocurre que decirles c) Finjo que no las escucho, sonrío d) Me alejo de ese lugar <p>Respuesta:</p>
<p>B2</p>		<ul style="list-style-type: none"> a) Le digo que no le presto nada y discutimos b) Ella se va y yo me quedo muy enojada c) Le pido que para la otra me avise antes de tomar mis cosas d) No me importa mucho que tome mis cosas

Anexo 2

Hoja de Respuesta

Nombre:

Edad:

Grupo:

1	a) Me meto para intentar detenerlos
	b) No me importa, me voy de ese lugar
	c) Me preocupa que pase algo grave, pero no hago nada
	d) Busco a alguien que los detenga
2	a) Me enoja que me grite, pero no le digo nada
	b) Le digo que lo voy a limpiar, pero en un rato
	c) No le hago caso
	d) Le contesto y empezamos a discutir
3	a) Me da mucho coraje, pero no hago nada
	b) Le digo que no importa pero que me ayude a terminar
	c) Le digo que no importa y vuelvo a comenzar
	d) Le grito molesto
4	a) Le digo que es injusto lo que está haciendo
	b) Me molesto mucho y me voy de ahí
	c) Planeo desquitarme con su coche
	d) Busco a mis amigos y nos burlamos de él

10	a) No me importa lo que diga, luego se le pasa
	b) No le digo nada, me voy molest@ a mi cuarto
	c) Le digo que es injusto y defiendo mi posición
	d) Le explico por qué se me hizo tarde
A1	(Sólo hombres)
	a) Les digo algo para que me dejen en paz
	b) Me da vergüenza
	c) Finjo que no las escucho o que no me importa
	d) Me alejo de ese lugar
A2	a) Hago como que no me duele y me voy
	b) Me da risa haberme caído, lo vuelvo a intentar
	c) Me da coraje que se burlen de mi
	d) Les grito que me dejen en paz
B1	(Sólo mujeres)
	a) Les contesto algo para que dejen de molestarme
	b) Me enoja pero no se me ocurre que decirles
	c) Finjo que no las escucho, sonrío
	d) Me alejo de ese lugar

5	a)Me preocupa que pase algo grave
	b) Hablo con ellos para intentar detenerlos
	c) Les grito que me molesta que se peleen
	d) Sé que es su problema así que prefiero irme de ahí
6	a)Me da mucho coraje, pero no sé qué hacer
	b) Lo acuso con algún maestro
	c) Me voy a otro sitio y evito pensar en eso
	d)Me lanzo a golpes contra él
7	a)Les decimos que para la otra ganaremos nosotros
	b)Nos molestamos y ya después hablamos mal de ellos, son malos ganadores
	c) Lo más probable es que terminemos a golpes
	d) Nos vamos a tomar unas chelas de consolación
8	a)Le pregunto si lo puedo usar al terminar la tarea
	b) Me voy a escuchar música o le llamo a algún amigo
	c) Me enoja mucho, le digo algo o lloro
	d) Me enoja pero no se lo demuestro
9	a)Sonrío y sigo jugando, igual ahora si gano
	b) Me molesto y aviento las cosas
	c) No les demuestro que estoy enojado
	d) Les pago y me voy de ahí, no vale la pena

B2	a)Le digo que no le presto nada y discutimos
	b) Ella se va y yo me quedo muy enojada
	c) Le pido que para la otra me avise antes de tomar mis cosas
	d) No me importa mucho que tome mis cosas

Anexo 3

**Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA)
Claves para la calificación**

	Reactivos	Factor
1	e) Me meto para intentar detenerlos	A
	f) No me importa, me voy de ese lugar	D
	g) Me preocupa que pase algo grave, pero no hago nada	B
	h) Busco a alguien que los detenga	C
2	e) Me enoja que me grite, pero no le digo nada	B
	f) Le digo que lo voy a limpiar, pero en un rato	C
	g) No le hago caso	D
	h) Le contesto y empezamos a discutir	A
3	e) Me da mucho coraje, pero no hago nada	B
	f) Le digo que no importa pero que me ayude a terminar	C
	g) Le digo que no importa y vuelvo a comenzar	D
	h) Le grito molesto	A
4	e) Le digo que es injusto lo que está haciendo	C
	f) Me molesto mucho y me voy de ahí	D
	g) Planeo desquitarme con su coche	A
	h) Busco a mis amigos y nos burlamos de él	B
5	e) Me preocupa que pase algo grave	B
	f) Hablo con ellos para intentar detenerlos	C
	g) Les grito que me molesta que se peleen	A
	h) Sé que es su problema así que prefiero irme de ahí	D
6	e) Me da mucho coraje, pero no sé qué hacer	B
	f) Lo acuso con algún maestro	C
	g) Me voy a otro sitio y evito pensar en eso	D
	h) Me lanzo a golpes contra él	A
7	e) Les decimos que para la otra ganaremos nosotros	C
	f) Nos molestamos y ya después hablamos mal de ellos, son malos ganadores	B
	g) Lo más probable es que terminemos a golpes	A
	h) Nos vamos a tomar unas chelas de consolación	D
8	e) Le pregunto si lo puedo usar al terminar la tarea	C
	f) Me voy a escuchar música o le llamo a algún amigo	D
	g) Me enoja mucho, le digo algo o lloro	A
	h) Me enoja pero no se lo demuestro	B
9	a) Sonrío y sigo jugando, igual ahora si gano	C
	b) Me molesto y aviento las cosas	A
	c) No les demuestro que estoy enojado	B
	d) Les pago y me voy de ahí, no vale la pena	D

10	e) No me importa lo que diga, luego se le pasa	D
	f) No le digo nada, me voy molest@ a mi cuarto	B
	g) Le digo que es injusto y defiendo mi posición	A
	h) Le explico por qué se me hizo tarde	C
A	A1 (Sólo hombres)	A
	e) Les digo algo para que me dejen en paz	
	f) Me da vergüenza	B
	g) Finjo que no las escucho o que no me importa	C
	h) Me alejo de ese lugar	D
	A2	D
	e) Hago como que no me duele y me voy	
	f) Me da risa haberme caído, lo vuelvo a intentar	C
g) Me da coraje que se burlen de mi	B	
h) Les grito que me dejen en paz	A	
B	B1 (Sólo mujeres)	A
	a) Les contesto algo para que dejen de molestarme	
	b) Me enoja pero no se me ocurre que decirles	B
	c) Finjo que no las escucho, sonrío	C
	d) Me alejo de ese lugar	D
	B2	A
	a) Le digo que no le presto nada y discutimos	
	b) Ella se va y yo me quedo muy enojada	B
c) Le pido que para la otra me avise antes de tomar mis cosas	C	
d) No me importa mucho que tome mis cosas	D	

Anexo 4

**Trait Meta-MoodScale (TMMS-24)
(Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos & Parra, 2011)**

Nombre: _____ **Grupo:** _____
Edad: _____ **Fecha:** _____

A continuación, encontraras algunas frases sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada una y luego indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con un círculo la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. No hay respuestas correctas e incorrectas, ni buenas ni malas.

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las demás personas.					

13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.					

Anexo 5

**Cuestionario de Educación Emocional (CEE)
(GROP, 2011)**

Nombre y Apellidos: _____

Edad: _____ **Sexo:** _____

Grado: _____ **Grupo:** _____ **Fecha:** _____

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas. Para ello, piensa en ti antes de responder. Coloca una X en la casilla que tú consideres más adecuada. Si tienes alguna duda no dudes en pregunta.

	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1. Estoy satisfecho de lo que aprendo en la escuela.				
2. Me encuentro a gusto en la escuela.				
3. Cuando tengo un problema intento resolverlo.				
4. Me vienen ideas a la cabeza que no me dejan dormir por la noche.				
5. Organizo bien mí tiempo libre.				
6. Soy cariñoso con los demás.				
7. Me gusta explicar mis problemas a otras personas de confianza.				
8. Me siento bien conmigo mismo.				
9. Tengo facilidad para empezar a hablar con alguien a quien quiero conocer.				
10. Tengo la sensación de que a mis compañeros/as les gusta estar conmigo.				
11. Cuando tengo un problema valoro todas las posibles soluciones para poder escoger la mejor.				
12. Pienso que mi salud es buena.				
13. Cuando me dicen que he hecho algo muy bien me da pena.				
14. Si mis amigos están preocupados yo también me siento preocupado.				
15. Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: ¡Estupendo!, ¡lo he conseguido!, ¡he sido capaz de...!, etc.				
16. Cuando cometo una estupidez, me siento tan mal que deseo que me trague la tierra.				
17. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar delante de toda la clase.				

18. Cuando tengo algún problema, pido ayuda a mis padres.				
19. Cuando tengo un problema, procuro tener claro qué es lo que pasa.				
20. Me siento muy mal cuando los demás "critican" lo que hago.				
21. Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedir perdón.				
22. Me gusta tal y como soy físicamente.				
23. Antes de tomar una decisión pienso en sus ventajas e inconvenientes.				
24. Me siento triste sin ningún motivo.				
25. Estoy satisfecho de las relaciones que tengo con mis familiares.				
26. A mi familia les gusta cómo soy.				
27. Aprendo de cómo los demás resuelven sus problemas.				
28. Pienso seriamente que no vale la pena vivir.				
29. Me gusta encargarme de tareas importantes.				
30. Soy una persona amable.				
31. Cuando tengo un problema pienso en diversas soluciones para resolverlo.				
32. Me entusiasmo con grandes proyectos que luego son irrealizables.				
33. En general, me cuesta dirigirme a los profesores para comentarles alguna cosa.				
34. Tengo miedo a equivocarme cuando hago cualquier cosa.				
35. Noto fácilmente si tengo un problema.				
36. Me parece que soy culpable cuando algo no me sale bien.				
37. Noto si los demás están de buen o mal humor.				
38. Estoy satisfecho con lo que tengo.				
39. Me tomo el tiempo suficiente para analizar con detalle cada problema que me preocupa.				
40. Me siento unas veces alegre y otras triste, sin saber por qué.				
41. Participo bastante en los trabajos en grupo.				
42. Me desanimo mucho cuando algo me sale mal.				
43. Acostumbro a saber qué pasos dar para solucionar mis problemas.				

44. Me siento harto de todo.				
45. Cuando no se alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad.				
46. Creo que actué correctamente.				
47. En el caso de que no haya podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo.				
48. Tengo en cuenta los sentimientos de los demás.				
49. Me siento satisfecho de las cosas que hago.				
50. Pienso que la vida es triste.				
51. Cuando pienso diferente a los demás me callo.				
52. Si me enfado con alguien se lo digo.				
53. Participo en las actividades que se organizan en la población donde vivo.				
54. Me considero popular entre los chicos y chicas de mi edad.				
55. Doy las gracias a aquellos que han sido amables conmigo.				
56. Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo.				
57. Cuando necesito ayuda acostumbro a pedirla.				
58. Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da pena.				
59. Si alguien que no conozco se intenta colar, le digo educadamente que espere su turno.				
60. Me cuesta hablar con personas a quienes conozco poco.				
61. Me pongo muy nervioso fácilmente.				
62. Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan.				
63. Procuero felicitar a los demás cuando hacen algo bien.				
64. Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo.				
65. Sonríó o saludo a los conocidos que me encuentro.				
66. Me cuesta hablar de mis sentimientos con amigos o amigas.				
67. Procuero realizar las actividades de clase lo mejor que puedo.				
68. Me siento una persona feliz.				

Anexo 6

Objetivo general del taller: Promover estrategias de regulación emocional en alumnos de primero de secundaria.

Sesión	1
Título:	Presentación. Introducción al Taller
Objetivos:	El alumno conocerá el contenido del taller y participará en el establecimiento del encuadre. El alumno reconocerá las cualidades personales a través del autoconocimiento.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración
Integración	“Tormenta”	Se pedirá que formen un círculo con las mismas bancas y que permanezcan sentados. Atenderán a las siguientes indicaciones: Cuando el facilitador diga “Ola a la derecha” los chicos se mueven un asiento a la derecha y viceversa cuando se diga “Ola a la izquierda”. Pero si se menciona “Tormenta”, todos cambian de lugar (no pueden quedarse en el mismo lugar y menos en los lugares de al lado).		5 min.
Presentación	Revisión sobre el contenido del taller	Mostrar un panorama general del taller y repartir hojas a cada uno de los participantes para conocer sus expectativas y juntos elaborar el encuadre del taller.	Pizarrón Plumones Cartulinas Hojas de papel	10 min
Autoconocimiento	“Está en tus manos”	Se repartirá una hoja a los participantes y se pedirá que dibujen la silueta de su mano. Una vez terminado, tendrán que escribir una cualidad personal en cada dedo. Posteriormente se discutirá en clase lo siguiente: - ¿Ha sido difícil? ¿Cómo te has sentido? - ¿Quién ha puesto más cosas positivas que negativas? ¿Y al revés? - ¿Qué piensas que dice esto de ti mismo? Después, tendrán que dibujar otra mano y escribir 5 cualidades de un buen amigo (amigo ideal). Una vez terminada la actividad se preguntará lo siguiente: - ¿Cuál ha sido más difícil? ¿Es más fácil decir cosas de uno mismo o de los	Hojas blancas Lápices	25 min

		demás? - ¿Tienes tú estas cualidades? ¿Cuántas cosas salen en las dos manos? - Señala en la mano del amigo que cualidades tiene realmente tus amistades. - Señala en tu mano las cualidades que, según tú tiene un buen amigo. ¿Eres tú un buen amigo? - ¿Qué cosas podrían mejora?		
	Cierre de sesión	Se lleva a cabo una breve retroalimentación	N/A	10 min

Sesión	2
Título:	Conciencia emocional
Objetivo:	Los alumnos reconocerán las sensaciones corporales y tomarán conciencia de sus emociones.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración
Integración	“Periódico amistoso”	<p>Se pedirá a los participantes que formen un círculo con las mismas bancas.</p> <p>La facilitadora pedirá que se enumeren del 1 al 5 y se formarán equipos de 5 personas. Una vez formados los equipos, se repartirá una hoja a cada uno.</p> <p>Cada equipo debe poner la hoja en el piso e intentar poner una parte de su cuerpo, de tal forma que todos los integrantes queden dentro de la hoja (se puede iniciar poniendo un pie o una mano). Una vez que se logre el objetivo, la hoja se dobla a la mitad para volver a intentarlo y así sucesivamente hasta que solo queden los equipos que puedan integrarse sin dificultad. Gana el equipo que permanezca en toda la sección de la hoja, sin exclusión de nadie.</p>	Hojas de periódico	10 min
Conciencia emocional	Enfocar la conciencia	<p>Se repartirán hojas a los participantes y se les pedirá que permanezcan sentados. Después se pondrá música de fondo para iniciar la actividad. Se pedirá que cierren los ojos y se comenzara con el ejercicio de meditación para poder enfocar la atención en lo que cada uno percibe o siente.</p> <p>Una vez terminado el ejercicio, tendrán que realizar un dibujo de la figura humana, y en el escribirán la sensación corporal.</p> <p>Posteriormente se preguntará en clase lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha sido difícil notar las sensaciones de tu cuerpo? ¿Y dibujarlas? - ¿Qué te dicen estas sensaciones? ¿De qué nos informan? - ¿Qué te incita a hacer esta emoción? <p>Finalmente se pedirá sobre el mismo dibujo que identifiquen las siguientes cuestiones:</p>	Hojas blancas Lápices Bocinas Música relajada	30 min

		<ul style="list-style-type: none">- ¿Para qué sirve esta emoción? ¿En qué situaciones puede ser útil?- ¿Cómo podemos aumentarla o disminuirla?- Cuando no nos gusta o no nos facilita la vida, ¿Qué podemos hacer con esa emoción? ¿Qué haces que te funciona cuando te sientes así?		
	Recapitulación y cierre.	Se realiza una recapitulación del tema y se discute la importancia de sentir y conocer las emociones.	N/A	10 min

Sesión	3
Título:	Comprensión emocional
Objetivo:	Los alumnos reconocerán la importancia de sentir y aceptar las emociones.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración
Integración	“Pase de pelota”	<p>Se pedirá a los participantes que formen un círculo con las bancas. La facilitadora pedirá que se levanten de sus butacas y que atiendan a las siguientes indicaciones:</p> <p>Se lanzará una pelota pequeña a un compañero, pero este no puede ser el de lado. La pelota tiene que seguir girando y no puede caer en una persona dos veces, tampoco puede caerse al piso, porque si no el juego vuelve a iniciar en el mismo orden. Deben estar atentos para que la pelota no se caiga y para que todos puedan participar. El grupo gana si existe una buena comunicación e interacción con sus miembros.</p>	Pelota de tela	10 min
Comprensión emocional	“Los lazos de la empatía”	<p>Se repartirán hojas blancas a los participantes y se les pedirá que reflexionen sobre tres situaciones conflictivas que hayan vivido recientemente. Después deben escribirlo en la hoja, con las emociones que experimentaron en ese momento.</p> <p>Una terminada la actividad, se pedirá que entreguen su hoja a la facilitadora, para que esta pueda repartir al azar las situaciones y así cada uno tenga un acercamiento a los sentimientos y emociones por los que está atravesando la otra persona.</p> <p>Por lo tanto, cada adolescente leerá las situaciones y reflexionará sobre la experiencia personal que está pasando la otra persona.</p> <p>La actividad se guiará a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Has identificado las emociones que influyeron en la forma de reaccionar de la otra persona?</p> <p>¿Cuál es la situación difícil por la que está pasando esa persona y</p>	Hojas blancas Lápices	35 min

		<p>que recomendación le harías?</p> <p>Recomendaciones de escucha:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Atención a tú comunicación no verbal 2- Escuchar sin interrumpir 3- Visualizarte a ti mismo en la situación de tu compañero 4- Realizar preguntas abiertas sobre las reacciones de las personas implicadas 5- Utilizar el parafraseo 6- Apoyo o alternativa de solución 		
	<p>Recapitulación y cierre.</p>	<p>Se realiza una recapitulación del tema.</p>	<p>N/A</p>	<p>5 min</p>

Sesión	4
Título:	Estrategias de regulación emocional
Objetivo:	Los alumnos conocerán las estrategias de regulación emocional.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración
Integración	“Salúdame con el cuerpo”	Se pedirá a los participantes que formen un círculo con las bancas y que permanezcan de pie. Deben atender a las siguientes indicaciones: “El día de hoy todos vamos a saludarnos con una propuesta personal, es decir, cada uno indicará como saludar y todos debemos hacerlo, por ejemplo: yo digo saludémonos moviendo los parpadeos” Todos deben de atender a las propuestas de los compañeros para dar seguimiento a la actividad, y nadie debe faltar. Nota: Indicar que las propuestas deben ser creativas.		10 min
Estrategias de regulación emocional	“La Pelota Reguladora”	Una vez organizados en círculo se pedirá a los participantes que atiendan las siguientes indicaciones: Se formaron equipos de 5 o 6 personas y se distribuirán a lo largo del círculo. Se pondrá música de fondo y una pelota debe pasar por cada uno de los participantes, cuando la música se detenga la persona que tenga en la mano la pelota debe escoger una tarjeta del recipiente A. Esta tarjeta tendrá una situación emocional, pero antes de leer la información debe lanzar la pelota a otro compañero, el cual no puede ser integrante del mismo equipo. Cuando la pelota llegue al segundo participante, este escogerá una tarjeta del recipiente B, la cual contendrá los criterios para elaborar una estrategia de regulación emocional. La facilitadora deberá preguntar al participante 1 ¿Qué emoción le	Bocina - música Una pelota Dos cajas pequeñas, una contiene las situaciones (Recipiente A) y la otra los criterios para elaborar estrategias de regulación emocional (Recipiente B).	30 min

		<p>provoca la situación?, después preguntará al participante 2 ¿Qué estrategia de regulación le ayudarían a partir de los criterios mencionados en la tarjeta?</p> <p>Posteriormente, el educador preguntará al participante 1 si esta estrategia mantiene o cambia la emoción. Si la estrategia ha sido acertada y todo el grupo está de acuerdo, ambos participantes consiguen un punto para su equipo; si no los es, sólo consigue punto el grupo del primer participante.</p> <p>La actividad finaliza cuando las situaciones han terminado y gana el equipo que más puntos haya juntado.</p>		
.	Recapitulación y cierre	<p>Una vez finalizada la actividad se realizará una síntesis del tema.</p> <p>El cierre se guía a partir de las siguientes cuestiones:</p> <p>¿Has usado estas estrategias alguna vez?</p> <p>¿Qué estrategias te funcionan mejor para regular tus emociones negativas?</p> <p>¿Cómo haces para mantener las emociones positivas más tiempo?</p>	<p>Frase en el Pizarrón</p> <p>“Existen diversas formas de regular mis emociones, conociéndolas puedo ser más eficaz en mi día a día.</p>	10 min

Sesión	5
Título:	Estrategias de regulación emocional
Objetivo:	Los alumnos participarán en un psicodrama para apreciar y reconocer las estrategias de regulación emocional.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración
Integración	“Pelota saltarina”	<p>Se pedirá a los participantes que formen un círculo con las bancas lo más pegado a la pared, para que se pueda trabajar en el área restante. Todos deben permanecer de pie y atender a las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará con ejercicios de respiración y se pedirá que todos estiren y relajen el cuerpo con ejercicios de calentamiento. - Después la facilitadora pedirá a los adolescentes que brinquen en sus lugares al mismo tiempo que pasan la pelota a cada uno de sus compañeros. Todos deben de tocar la pelota. - Cuando termine la actividad, se cambiará de pelota a una más pequeña y ahora todos tendrán que pasar la pelota con la nuca sin dejar que se caiga. 	<p>Una pelota grande Una pelota pequeña</p>	10 min
Estrategias de regulación emocional	“¡Luces, cámara, emoción!”	<p>Se formarán equipos de 5 o 6 integrantes y a cada uno se le repartirá una situación.</p> <p>Los participantes de cada equipo deben crear y desarrollar todo un guion que escenifique la historia, con inicio, trama y desenlace.</p> <p>La representación puede contener los personajes que crean necesarios los equipos y las aportaciones que necesiten para representar lo que consideren con base a la situación dada.</p> <p>La facilitadora hará hincapié que, en cada una de las historias tiene que quedar claro el problema y las estrategias de regulación emocional que se utilizaron para resolver el conflicto.</p> <p>Se darán 5 minutos para la organización de los equipos y una vez terminado se pedirá que pasen a presentarlo antes el grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando termine cada uno de los equipos, en grupo se preguntará que situación-emoción se vio y cuáles fueron las estrategias para resolver 	<p>Tarjetas con 6 situaciones</p>	30 min

		<p>el conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Además, cada una de las representaciones se conectará con los conceptos de empatía, apatía, simpatía y antipatía, para saber ¿cómo hubieran actuado y que actitud habrían tenido cada uno con respecto a esa situación? 		
	<p>Recapitulación y cierre.</p>	<p>El cierre se realizará a partir de las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se pueden elegir las emociones que se sienten? - ¿Quién decide cómo te muestras: la situación o tú? - ¿Se pueden elegir las estrategias de regulación emocional a partir de cada una de las situaciones? - ¿Consideras que la actitud que se toma frente a la situación afecta la resolución del conflicto? 	<p>Frase escrita en el pizarrón: “Escenificar las habilidades de regulación emocional me ayuda a interiorizar lo aprendido y a conectar con mis propias experiencias”.</p>	<p>10 min</p>

Sesión	6
Título:	Estrategias de regulación emocional
Objetivo:	Los alumnos tomarán conciencia de la importancia de su espacio personal.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración
Integración	“Te escucho, te sigo”	<p>Se pedirá que formen un círculo con las bancas y se repartirá una hoja a cada participante, posteriormente se formarán parejas. La facilitadora pedirá que se levanten de sus butacas y que atiendan a las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada pareja deberá ponerse de espaldas, es decir cada uno de los integrantes tendrá que estar de espaldas y no podrá ver al otro compañero, lo único que podrá atender es su voz. - Una vez logrado esto, un integrante de la pareja intentará formar alguna figura con la hoja que se repartió, al mismo tiempo que al otro compañero se le indica cómo realizarlo sin que pueda verlo. - Es muy importante que haya una comunicación clara para poder lograr la formación de la figura. - Gana el equipo que termine las dos figuras completas. 	30 hojas	10 min
Mindfulness	“Meditación”	<p>La facilitadora pedirá a los participantes que permanezcan sentados en sus butacas, con las manos en las piernas o sobre las mesas (no debe haber nada sobre las bancas).</p> <p>Se pondrá música de fondo (Música tranquila) y se pedirá que todos cierren sus ojos y sigan el ejercicio de meditación.</p>	Bocina Música	10 min
Estrategias de regulación emocional	“Acercamiento”	<p>Ya organizados en círculo, se pedirá a los participantes que atiendan las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En grupo se piden dos voluntarios, si no existen se elige dos personas que no sean íntimos amigos y que sean del mismo sexo. - Uno se queda de pie quieto, mientras el otro avanza hacia él de frente. - Es muy importante que se miren si pueden, y el que avanza, se 		25 min

		<p>acerquen despacio hacia el otro compañero.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambos tienen que decir cuando notan que se sienten incómodos. - Los demás observan y corroboran lo fácil o difícil que es observar las emociones en los otros y qué es lo que se necesita hacer en ese momento. - Una vez terminada la actividad la facilitadora pregunta a la clase: ¿Qué ocurre aquí? ¿Todos tenemos la misma sensación cuando alguien se acerca? <p>- A los chicos que realizaron la actividad preguntar: ¿Cómo has notado la incomodidad? ¿Te ha costado parar? ¿Te hubieras acercado más? Si te has sentido nervioso o incómodo ¿Qué has hecho para calmarte o para sentirte más cómodo? ¿Qué es más fácil acercarse o dejar que alguien se acerque?</p> <p>Indicar la importancia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • El entre sentir mis límites y sentir el vínculo • Zona de seguridad física (espacio personal) y la zona de seguridad vital (gente, situaciones, actividades y cosas que haces con las que te sientes seguro). 		
	Recapitulación y cierre.	Se lleva a cabo una breve retroalimentación	N/A	5 min

Sesión	7
Título:	Estrategias de regulación emocional
Objetivo:	Los alumnos reflexionarán sobre la importancia de las estrategias de regulación emocional en la realización de metas personales.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración
Integración	“Sillas musicales”	<p>Se pedirá que formen un círculo con las bancas. En el círculo debe faltar una banca con respecto a la cantidad de alumnos que participa. Los alumnos se pondrán alrededor de las bancas para jugar a las sillas musicales. Una vez logrado esto, se pondrá música de fondo para que los alumnos empiecen a moverse alrededor de las bancas, y en cuanto se apague la música cada alumno debe sentarse en una banca.</p> <p>El alumno que no alcance banca se tendrá que salir del juego y además formará parte del equipo 1, es decir, conforme vayan saliéndose del juego, el facilitador irá crenado los equipos. Al final se formarán equipos con 5 o 6 participantes aproximadamente.</p>	30 bancas Bocina y música de fondo	10 min
Estrategias de regulación emocional	“Línea de Vida”	<p>Se reparte una hoja a cada alumno y una vez sentados en los equipos correspondientes, se les pide que dibujen lo siguiente de manera individual.</p> <p>El facilitador dibuja el esquema “Línea de vida en el Pizarrón”. El cual consiste en una línea horizontal, que presenta en el centro la edad de cada participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de la edad por debajo de la línea se pone lo peor que le ha pasado a la persona. • Antes de la edad por encima de la línea, se ubica lo mejor que te ha pasado. • Después de la edad de la persona, por encima de la línea se plantea lo siguiente: ¿Qué le pides a la vida? ¿Qué puedes hacer para conseguirlo? ¿Cómo te sentirás esforzándote por ello? 	30 hojas blancas Colores	35 min

		<ul style="list-style-type: none"> • Después de la edad, por debajo de la línea se plantea lo siguiente: ¿Cómo puedes afrontar lo malo que ocurra? ¿Qué puedes aportar en esos momentos? ¿Cómo te sentirás? • Sobre la edad de la persona se plantea lo siguiente: ¿Qué te importa ahora? ¿Qué es lo que más valoras? <p>La actividad puede realizarse con dibujos y colores, el objetivo es fomentar la creatividad de los alumnos, en dado caso de que algunos no lo intenten solo con escribirlo es suficiente.</p> <p>Se dan 10 min minutos para que cada uno termine la línea de vida y una vez finalizado se les pide que lo platiquen con su equipo.</p> <p>Se recuerda al grupo el tema de regulación emocional y las estrategias que pueden ayudarnos para manejar las situaciones, esto con la finalidad de que en equipos puedan ayudarse u orientar a los mismos compañeros.</p> <p>Cuando todos los equipos terminen se comparten las líneas de vida ante el grupo.</p>		
	Recapitulación y cierre.	Se realiza una síntesis del tema	N/A	5 min

Sesión	8
Título:	Estrategias de regulación emocional
Objetivo:	Los alumnos tomarán conciencia del rol de las estrategias de regulación emocional para la solución de conflictos.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración
Integración	“Globos amistosos”	<p>Se pedirá que formen un círculo con las bancas.</p> <p>Se formarán parejas y se repartirá a cada una un globo, el cual contendrá dos papelitos de colores distintos y otro con información sobre el concepto de felicidad.</p> <p>Se pedirá a las parejas que revienten el globo con la estrategia que mejor les funcione, pero, sin el uso de las manos, es decir, tienen que utilizar juntos cualquier parte del cuerpo excepto las manos.</p> <p>Una vez que cada pareja logre el objetivo, se les indicará, que cada uno debe quedarse con un papelito de color, después, se pedirá a cada equipo que compartan la frase que les toco del tercer papelito y lo que piensan al respecto.</p>	15 Globos con 2 papelitos de colores y una frase cada uno.	10 min
Estrategias de regulación emocional	“Receta para la felicidad”	<p>Los equipos se formarán con la dinámica anterior, pues a partir del color que les toco habrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> 8 personas con el color rojo 8 personas con el color blanco 8 personas con el color azul 8 personas con el color amarillo <p>Se reparte una hoja a cada alumno y se pide que escriban una receta para la felicidad, la cual tendrá 10 ingredientes.</p> <p>Después, se les indica que formen equipos de 2 personas a partir del color que les toco, por lo tanto, las personas que tengan el color rojo formarán 4 equipos con 2 personas cada uno. En parejas tendrán que ponerse de acuerdo con la receta, eliminando o añadiendo los ingredientes que hagan falta. Tendrán que salir solo 8 ingredientes por receta.</p>	30 hojas blancas	30 min

		<p>Posteriormente se pedirá que formen equipos de 4 personas a partir del color que les toco y ya juntos tendrán que llegar a un acuerdo para poder obtener una receta con 6 ingredientes.</p> <p>Finalmente, se formarán equipos de 8 participantes tomando en cuenta que todos pertenezcan al mismo color. Cuando se encuentren juntos debatirán entre todos para poder lograr una receta de 5 ingredientes.</p> <p>Una vez terminada la actividad se pedirá que lean la receta final y que comenten lo siguiente:</p> <p>¿Con que equipo fue más fácil trabajar?</p> <p>¿Hubo dificultad para ponerse de acuerdo?</p> <p>¿Qué piensan acerca de llegar a un acuerdo?</p> <p>¿Para resolver conflictos hay que pensar, sentir y hacer desde un nosotros o desde un yo?</p> <p>Ahora con respecto a los intereses propios:</p> <p>¿Qué cosas son las realmente importantes en la vida?</p> <p>¿Qué cosas son las que realmente te hacen y te harán feliz?</p>		
	Recapitulación y cierre.	Se lleva a cabo una breve retroalimentación	N/A	10 min

Sesión	9
Título:	Estrategias de regulación emocional
Objetivos:	Los alumnos reconocerán la importancia del trabajo en equipo.

Tema	Actividades	Descripción	Materiales	Duración															
Estrategias de regulación emocional	“La Ganancia”	<p>Se pedirá que se enumeren del uno al cuatro para formar los equipos, posteriormente se les ubicará en un espacio del salón y atenderán a las siguientes indicaciones:</p> <p>-El día de hoy vamos a jugar a “Gana tantos puntos como puedas”, para ello el facilitador pedirá que escojan un representante por equipo, el cual dará a conocer a través de papelitos las decisiones a las que llegó cada uno.</p> <p>La realización de la actividad se guía por los siguientes criterios (se pueden anotar en el pizarrón o llevarlos en una cartulina):</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Criterio 1</td> <td>Sí todos eligen X, cada X pierde 100 puntos.</td> <td>4X</td> </tr> <tr> <td>Criterio 2</td> <td>Sí hay 3X y 1Y, las X ganan 100 puntos y las Y pierden 300.</td> <td>3X 1Y</td> </tr> <tr> <td>Criterio 3 (Bonificación por 2)</td> <td>Sí hay 2X y 2Y, las X ganan 200 puntos y las Y pierden 200 puntos.</td> <td>2X 2Y</td> </tr> <tr> <td>Criterio 4</td> <td>Si hay una X y 3Y, la X gana 300 puntos y las Y pierden 100 puntos.</td> <td>1X 3Y</td> </tr> <tr> <td>Criterio 5 (Bonificación por 4)</td> <td>Sí todos eligen Y, cada Y gana 100 puntos.</td> <td>4Y</td> </tr> </table> <p>Son 5 rondas, donde cada equipo tendrán que ponerse de acuerdo para decidir que letra elegir, una vez que lo hagan tendrán que</p>	Criterio 1	Sí todos eligen X, cada X pierde 100 puntos.	4X	Criterio 2	Sí hay 3X y 1Y, las X ganan 100 puntos y las Y pierden 300.	3X 1Y	Criterio 3 (Bonificación por 2)	Sí hay 2X y 2Y, las X ganan 200 puntos y las Y pierden 200 puntos.	2X 2Y	Criterio 4	Si hay una X y 3Y, la X gana 300 puntos y las Y pierden 100 puntos.	1X 3Y	Criterio 5 (Bonificación por 4)	Sí todos eligen Y, cada Y gana 100 puntos.	4Y	20 hojas pequeñas. Cartulina con los criterios de la actividad	25 min
Criterio 1	Sí todos eligen X, cada X pierde 100 puntos.	4X																	
Criterio 2	Sí hay 3X y 1Y, las X ganan 100 puntos y las Y pierden 300.	3X 1Y																	
Criterio 3 (Bonificación por 2)	Sí hay 2X y 2Y, las X ganan 200 puntos y las Y pierden 200 puntos.	2X 2Y																	
Criterio 4	Si hay una X y 3Y, la X gana 300 puntos y las Y pierden 100 puntos.	1X 3Y																	
Criterio 5 (Bonificación por 4)	Sí todos eligen Y, cada Y gana 100 puntos.	4Y																	

		<p>anotarlo en un papelito que se entregará nuevamente al facilitador, el cual presentará los resultados ante el grupo para saber quiénes pierden y quienes ganan puntos. Es muy importante que todos se pongan de acuerdo y que entiendan los criterios del juego.</p> <p>En la ronda 3 y 5, cada representante de equipo tendrá que salir para ponerse de acuerdo sobre que letra conviene elegir como grupo para que todos obtengan una ganancia, después, cada representante tendrá que comentarlo con su equipo y se espera que todos respeten la decisión tomada y haya una ganancia para todo el grupo. Cabe mencionar que en la ronda 3 los puntos obtenidos se multiplican por 2 y en la ronda 5 los puntos obtenidos se multiplican por 4.</p> <p>Los puntos acumulados se anotan en el pizarrón para que los alumnos puedan visualizar los resultados obtenidos por cada ronda.</p> <p>Una vez terminada la actividad se reflexiona en grupo a partir de las siguientes cuestiones:</p> <p>¿Cómo se sintieron con la actividad?</p> <p>¿Qué piensan acerca de la confianza hacia otra persona/institución/país/?</p> <p>¿Qué resulta más práctico cooperar o competir?</p> <p>¿Cómo podemos trasladar lo visto en clase en la resolución de situaciones en la vida diaria?</p>		
Autoestima	“El mejor regalo”	<p>Para esta actividad el facilitador repartirá a cada alumno un papelito con un nombre de algún compañero.</p> <p>Una vez que todos tengan los nombres que les toco, se les indicará que deben escribir sólo cosas positivas sobre esa persona. Puede ser sobre su personalidad, su físico, algo que te gusta de él /ella, algo bueno que crees que ha hecho o algo que consideras hace único a esa persona.</p> <p>Se pueden guiar de las siguientes frases:</p> <p>“Me gusta tú _____” o “Algo que me gusta de ti es _____”.</p> <p>No se puede mentir, hay que ser sinceros, pero sin lastimar a la otra persona y no se puede repetir más de dos veces la misma cosa.</p> <p>Al término de la actividad, se pide por turnos que entreguen el</p>	60 hojas pequeñas con los nombres de cada integrante del grupo.	15 min

		<p>papelito a la persona que les toco y si los alumnos desean compartir, pueden hacerlo.</p> <p>Posteriormente se preguntará al grupo lo siguiente: ¿Cómo se sintió? y ¿Si cada uno sabía que lo escrito por los compañeros es parte de su persona?</p>		
	Recapitulación y cierre del taller	<p>Una vez finalizada la actividad, se realizará una reflexión sobre la importancia que tiene el uso de estrategias de regulación emocional en la vida diaria.</p> <p>Finalmente, se pedirá al grupo que se levanten y que formen un círculo lo más cerrado posible, permitiendo que todos puedan abrazarse.</p> <p>Al lograr esto, se pide a cada alumno que comparta en una frase lo siguiente:</p> <p>¿Qué aprendiste en el taller o que te llevas de él?</p>		10 min