



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de:

Psicología Clínica

Programas para el desarrollo de la educación emocional en adolescentes

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica

Autora:

Karen Yuzabeth Romero Romero

Director:

Mgst. Juan Sebastián Herrera Puente

Cuenca, Ecuador

2020-2021

Dedicatoria

A Dios.

A mi familia,

por ser los protagonistas de mi historia.

A mi ángel en el cielo,

quién con su luz guía cada uno de mis pasos.

Agradecimiento

Mi eterna gratitud a la comunidad docente,
al dejarme una huella imborrable
en su anhelo por impartir su admirable conocimiento
en la sociedad humana.

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	vii
Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción	3
Capítulo uno	5
Adolescencia	5
1.1. Evolución histórica del concepto de adolescencia	5
1.2. Constitución del período de inicio y período de finalización	8
1.3. Aspectos de desarrollo y transformación en la adolescencia	8
1.3.1. Desarrollo físico.....	9
1.3.2. Desarrollo psicológico	9
1.3.3. Desarrollo social	11
1.3.4. Desarrollo psicosocial.....	12
1.3.5. Desarrollo cognitivo.....	13
1.3.6. Desarrollo neurológico.....	14
Conclusiones del capítulo uno.....	15
Capítulo dos.....	16
Educación emocional	16
2.1. Evolución y actualidad de la educación emocional como constructo.....	16
2.2. Desarrollo emocional durante la adolescencia	20

2.3. Demanda de una educación emocional en la adolescencia.....	21
2.3.1. Procesos de aprendizaje	22
2.3.2. Relaciones interpersonales.....	23
2.3.3. Resolución de problemas	24
2.3.4. Bienestar subjetivo.....	25
2.3.5. Regulación emocional en la práctica clínica.....	26
Conclusiones del capítulo dos	27
Capítulo tres	28
Programas de educación emocional	28
3.1. Origen y evolución de programas para el desarrollo de la educación emocional.	28
3.2. Referentes principales de programas en la población adolescente	30
3.3. Descripción y presentación de resultados de efectividad en programas.....	35
3.3.1. Programa de educación física emocional.....	37
3.3.2. Programa vida y valores en educación (VyVE).....	39
3.3.3. Programa de educación emocional con enfoque sistémico.....	41
3.3.4. Programa de entrenamiento en emociones a través de la dramatización.....	43
3.3.5. Programa Dulcinea.....	45
3.3.6. Antiprograma de Educación Emocional (AEdeM).....	47
3.3.7. Programa Intemo+	50
3.3.8. Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA)	52
Conclusiones del capítulo tres.....	54
Capítulo cuatro.....	55
Aspectos metodológicos	55
4.1. Identificación de las bases de datos y definición de las ecuaciones de búsqueda..	55
4.2. Aplicación de criterios de inclusión y criterios de exclusión.....	57

4.3. Preselección de literatura científica	60
4.4. Selección final de literatura científica	61
Conclusiones del capítulo cuatro	62
Capítulo cinco.....	63
Una nueva propuesta	63
5.1. Creación de un programa de educación emocional para adolescentes.....	63
5.1.1. Justificación	63
5.1.2. Contextualización	65
5.1.3. Fundamentación.....	66
5.1.4. Contenidos	67
5.1.5. Objetivos.....	69
5.1.6. Metodología	71
5.1.7. Guía de sesiones.....	71
Conclusiones del capítulo cinco	80
Conclusiones generales	81
Bibliografía	83

Índice de tablas

Tabla 1	33
Programas de educación emocional en la población adolescente.....	33
Tabla 2	56
Resultados de la búsqueda realizada en la biblioteca digital de la Universidad del Azuay.....	56
Tabla 3	57
Resultados de la búsqueda realizada en Google Académico	57
Tabla 4	58
Resultados aplicando los criterios de inclusión y de exclusión en la biblioteca digital	58
Tabla 5	59
Resultados aplicando los criterios de inclusión y de exclusión en Google Académico	59
Tabla 6	59
Resumen del total de resultados obtenidos en todas las bases de datos.....	59
Tabla 7	60
Resumen total de documentos preseleccionados	60
Tabla 8	62
Resumen total de documentos seleccionados	62

Resumen

El objetivo del presente trabajo de tesis es aportar con la más precisa evidencia científica disponible sobre programas para el desarrollo de la educación emocional en adolescentes, mediante una revisión bibliográfica actualizada con material publicado durante la última década. El método empleado consistió en la consulta de las bases de datos Scielo, Ebsco, Dialnet y Redalyc. Adicionalmente, se complementó con el motor de búsqueda de Google especializado en literatura académica: Google académico. Los resultados indicaron que existe una cantidad amplia de literatura científica sobre intervenciones en la población adolescente, a nivel internacional, que han demostrado su utilidad como herramientas esenciales para la prevención de problemáticas emocionales. Sin embargo, más allá de lo que la evidencia pone de manifiesto, está claro que esta ha constituido una realidad poco evidente para Latinoamérica, pues en la mayoría de casos, continúa teniendo protagonismo la imperiosa necesidad por incrementar los estudios que garanticen su efectividad.

Palabras clave: adolescencia, educación emocional, programas de educación emocional



Mgst. Juan Sebastián Herrera Puente

Abstract

The objective of this thesis is to provide the most reliable scientific evidence available about programs for the development of social-emotional learning education in adolescents through an updated bibliographic review of material published during the last decade. The methodology employed consisted of consulting the Scielo, Ebsco, Dialnet, and Redalyc databases, additionally, the Google search engine specialized in academic literature: Google Scholar. The results reported a large amount of scientific literature on interventions in the adolescent population at the international level that proved their efficacy as essential tools to inhibit emotional problems. However, beyond what the evidence shows, it is clear that the results are different for Latin America since it is more relevant the necessity to expand the number of studies that guarantee their effectiveness.

Keywords: adolescence, social-emotional learning education, social-emotional learning education programs.



Translated by



Karen Yuzabeth Romero Romero

Introducción

A la luz de diversas investigaciones, durante décadas, se ha prestado poca atención al papel de la regulación emocional como factor preventivo y protector de determinadas problemáticas y trastornos mentales en la vida humana, muestra de ello, es la gran prevalencia de una variedad de trastornos de tipo emocional. Al respecto, los trastornos de ansiedad se encuentran entre los más frecuentes durante el período de la adolescencia. Una de las publicaciones de la National Comorbidity Survey (Kessler *et al.*, 2012) reveló una tasa de prevalencia anual del 25% para este tipo de trastornos en la población adolescente, tasa muy superior a la de cualquier otro tipo de trastorno mental.

Lo que la evidencia pone de manifiesto hace referencia a la educación emocional como una entidad considerada necesaria para un desarrollo emocionalmente saludable con vínculos afectivos y estados mentales sanos que permiten enfrentar un mundo más complejo y competitivo con mejores oportunidades de un bienestar integral (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Por ello, es propuesta como una innovación educativa que surge de la demanda de satisfacer dichas necesidades que, no son atendidas al servicio del bienestar psicológico, por la educación tradicional con las materias docentes o académicas ordinarias, que han sido orientadas durante años a una formación que garantiza únicamente el desarrollo cognitivo sin consideraciones evidentes sobre el desarrollo en aspectos emocionales (Agulló Mira, 2017).

Así, con el paso del tiempo se han desarrollado un sinnúmero de estudios que evidencian la efectividad en la implementación de programas que garantizan el desarrollo de competencias, habilidades y estrategias emocionales. A su vez, dichos estudios han demostrado que estas habilidades ayudan a tener aptitudes relacionales que promueven un adecuado ajuste y desarrollo en los adolescentes (Schoeps *et al.*, 2019). No obstante, la

literatura señala que el interés por la elaboración e implementación de programas sobre educación emocional no es nuevo, sino que apareció en el año 1966 con un impacto psicológico y educativo evidentes, hasta la actualidad.

En este sentido, el objetivo del presente escrito se centra en la descripción de programas para el desarrollo de la educación emocional en adolescentes mediante una revisión bibliográfica con el principal propósito de la actualización documental. Para tal fin, se propone una estructura que consta de cinco partes. La primera parte, describe el marco conceptual sobre el que se sustenta el término de adolescencia a través de los modelos teóricos más representativos en la historia de su evolución. En la segunda parte, se expone el sentido de la educación emocional como innovación psicopedagógica para un adecuado desarrollo humano integral. La tercera parte, aborda los principales hallazgos científicos sobre programas que han sido formalmente desarrollados por investigadores expertos en la población adolescente. A explicar el marco integrador que delimita una metodología basada en una rigurosa selección de la literatura científica disponible en relación a la temática planteada, se dedica la cuarta parte. Mientras que, la quinta parte se orienta a la formulación de un nuevo plan de intervención sencillo que ha sido cuidadosamente elaborado como producto de las investigaciones obtenidas.

A continuación, se destinan las siguientes páginas al completo abordaje de un compendio de información que ha sido detalladamente elaborado mediante el desarrollo de una base metodológica sólida que, mediante el establecimiento de un necesario orden, propone importantes conceptualizaciones a favor de brindar una adecuada y eficaz comprensión al lector, y conjuntamente a ello, ha permitido a la autora del presente trabajo de tesis llevar a cabo una búsqueda rigurosa e íntegramente complementaria en aras de aportar al crecimiento personal y fortalecimiento académico continuo.

Capítulo uno

Adolescencia

El presente capítulo aborda el marco conceptual acerca de la adolescencia como período del desarrollo humano a través de una evolución histórica que data el estudio de distintas posiciones y formulaciones teóricas desde las más primitivas contextualizaciones hasta términos más actuales. También se abordan contenidos referentes a su edad de inicio y edad de finalización. Además, se pone de manifiesto el proceso de desarrollo físico, psicológico, social, psicosocial, cognitivo y neurológico que lo acompaña.

1.1. Evolución histórica del concepto de adolescencia

Desde antaño, ha resultado difícil proponer una definición general para la adolescencia, esto debido a que, el término conlleva un período evolutivo presente en la vida de los seres humanos que se compone de experiencias individuales en función de contextos y culturas diferentes que dan origen a las distintas formulaciones teóricas y posturas disciplinarias que han ido generándose a lo largo de la historia. Etimológicamente, la palabra *adolescente* proviene, como es señalado por Marco Terencio Varrón, escritor romano (116-27 A.C.), del participio latino *adolescens*, cuyo significado contempla *que crece y se desarrolla* (Santisteban, 2014).

Para los años treinta, con la progresiva aprobación de corrientes que orientan los saberes sociales como economía, sociología, antropología y etnografía, muchas de estas representaciones sobre la población habrían comenzado a transformarse dando como resultado la aparición de distintas definiciones y posturas teóricas (García Suárez y Parada Rico, 2018). No obstante, desde una perspectiva histórica, podría afirmarse que el origen de la noción de adolescencia, como crisis evolutiva significativa del ser humano, ocurre a finales

del siglo XIX y principios del siglo XX (Ariza, 2012), siendo en el siglo XX, en el que dicho término se fue afianzando dentro del imaginario social (García Suárez y Parada Rico, 2018).

Tomando como referencia las diversas posiciones que definen e interpretan la adolescencia, se cita el concepto con el cual aparece en el año de 1904 de la mano de su creador Stanley Hall, el mismo que señala que es un período que se establece como una fase de la vida caracterizada por ser especialmente dramática, tormentosa, y en la que se producen innumerables tensiones acompañadas de inestabilidad, entusiasmo y pasión (García Suárez y Parada Rico, 2018). De manera similar, Hall propone esta etapa como la terminación del desarrollo en donde se vive un período de propensión contradictorio en el que el ser humano puede pasar de la euforia a la depresión, de la vanidad a la timidez, del egoísmo al altruismo idealista (Lozano Vicente, 2014). Según Hall, en sus teorías no hay lugar para las influencias del contexto (García Suárez y Parada Rico, 2018).

En esa misma línea, la teoría psicosocial, propuesta por representantes como Freud (1936) y Erickson (1971) la determinan como una etapa cuyo inicio parte con el brote pulsional producido en la pubertad en donde surge una alteración de todo el equilibrio psíquico logrado en la infancia provocando desajustes y creando una personalidad más vulnerable con la obligación de crear defensas psicológicas eficaces. Por su lado, Erikson creó el concepto de *crisis de identidad*, en donde propone la adolescencia como una etapa en la que el individuo integra su niñez pasada con expectativas futuras y en donde debe establecerse un sentido de identidad personal, pero al mismo tiempo evitarla (Lozano Vicente, 2014).

Haciendo referencia a autores de posturas que consideran las influencias del contexto se encuentra Vygotsky (1978), quién propone la teoría histórico-cultural en donde atribuye el factor determinante del desarrollo psicológico como externo al individuo, es decir, en el cual,

según franjas de edad, el sujeto asimila la experiencia social a través de las interacciones para, posteriormente, interiorizarlas, de manera que, se van desarrollando funciones y finalmente alcanza unos niveles más altos de desarrollo que han sido mediados por la cultura.

Dentro de algunas aproximaciones posmodernas se citan las definiciones propuestas por diversos autores, uno de ellos, Margaret Mead (1990) quien también hace alusión a la influencia de la sociedad y la cultura, ya que, considera las diferencias y condiciones particulares, sociales y culturales de cada grupo, demostrando que la adolescencia no es un período tormentoso y de tensiones, sino que las personas de este grupo se encuentran limitadas y sin muchas redes de apoyo.

Frente a estos referentes históricos, en 1995, la Organización Mundial de la Salud (OMS) caracteriza a este grupo de personas como individuos que manifiestan cambios biológicos, emocionales y psicosociales y que, a su vez, se encuentran en una búsqueda de identidad, lazos familiares, vínculos de pares y de proyectos individuales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011).

Por su lado, autores contemporáneos priorizan el papel del contexto señalando que la adolescencia, al igual que las etapas denominadas infancia y juventud, son construcciones culturales relativas en tiempo y espacio, por ello, responden a fenómenos socioculturales que adquieren su propio sentido y significado en la comunidad de pertenencia (Jociles, Franzé y Poveda, 2011). En este sentido, Rojas (2013) refiere que cada sociedad ha construido una percepción compartida de las transiciones de la vida humana y ha creado, a su vez, prácticas y procesos de socialización que permiten avanzar de una etapa a otra, a los miembros de su comunidad o sociedad.

Estudios más actuales definen a la adolescencia como un período caracterizado por grandes cambios psicológicos, biológicos y sociales, que suponen desequilibrios y ajustes en donde los adolescentes tienen que desarrollarse física, psicológica, sexual y socialmente (Bellver Pérez, A. y Verdet Martínez, H., 2015). A todo ello, un concepto más convencional sobre la adolescencia es el propuesto por Ojeda Avellaneda y Montero Torres (2019) en su estudio de investigación científica, en el que definen esta etapa como una mezcla entre el desafío que genera el lanzarse al mundo de los adultos y el duelo de abandonar la infancia.

1.2. Constitución del período de inicio y período de finalización

Como ha sido definido tras el estudio de las posiciones y formulaciones teóricas, contextualizado en el apartado anterior, ser adolescente adquiere un significado distinto de acuerdo al contexto o la cultura en la cual se desarrolle, siendo así que, incluso el tiempo que se permite para ello es distinto; por lo que, ha resultado difícil establecer una edad exacta para el inicio de este período del desarrollo humano. Al respecto, de acuerdo con conceptos convencionales aceptados por la OMS, la adolescencia constituiría una etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, aproximadamente (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011). Sin embargo, resulta importante considerar que no es posible referirse a los adolescentes como un grupo homogéneo, ya que, es un concepto influenciado por la cultura, clase social e historia familiar (Noguera y Alvarado, 2016). Por ello, de acuerdo a diversos autores y sus propuestas, podría considerarse, que la adolescencia, constituye un proceso altamente variable en cuanto a su edad de inicio y edad de finalización (Gaete, 2015).

1.3. Aspectos de desarrollo y transformación en la adolescencia

Durante el período de la adolescencia, el individuo experimenta una serie de cambios a nivel del desarrollo físico, psicológico, social, psicosocial, cognitivo y neurológico.

1.3.1. Desarrollo físico

Dentro de ello, los cambios físicos en esta etapa están constituidos, principalmente, por la aceleración y desaceleración del crecimiento, cambios en la composición corporal, así como la maduración sexual (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014).

La ascensión y el descenso del crecimiento óseo y de órganos internos corresponde a uno de los principales cambios físicos que son experimentados por la mayoría de adolescentes. El crecimiento en la adolescencia supone del 20 al 25% de la talla adulta definitiva, es así, que, en promedio, podría considerarse que el adolescente alcanza una talla definitiva entre los 16-17 años, en el caso de mujeres y pudiendo retrasarse hasta los 21 años en los varones. De manera similar, los cambios de la composición corporal intervienen también en el desarrollo de la adolescencia; de modo que, el aumento del peso llega a constituir alrededor del 50% del peso ideal considerado para un adulto (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014). Mientras que, en lo referente a la maduración sexual, se considera como principal signo de la adolescencia en mujeres el botón mamario, el mismo que suele hacer su aparición a la edad de 11 años y en varones resulta el aumento del tamaño testicular y de la bolsa escrotal, aconteciendo esto a la edad de 13 años; en cuanto a caracteres sexuales secundarios, tanto en el sexo femenino como en el masculino, su aparición, ya sea adelantada o retrasada, frente al grupo de iguales es muy importante para el adolescente, pudiendo ocasionarle problemas de autoestima (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014).

1.3.2. Desarrollo psicológico

La adolescencia, al considerarse un período crítico sometido a constantes cambios en el desarrollo, al parecer es considerada una etapa de alto riesgo en la cual, la reestructuración

del cerebro y los cambios hormonales alterarían el equilibrio psicológico del individuo provocando la aparición de síntomas y trastornos psíquicos (Herrera Santi, 1999). Entre ellos, los trastornos depresivos (González-Forteza, 2015), trastornos de ansiedad (Ospina-Ospina *et al.*, 2011), trastornos por consumo de sustancias (Tena-Suck *et al.*, 2018), trastornos de la conducta alimenticia (López y Treasure, 2011) y problemáticas como el suicidio (Amaral, *et al.*, 2020) constituirían las principales patologías en una muestra representativa del 16% de enfermedades de índole psicológica, a nivel mundial, de edades comprendidas entre los 10 y 19 años (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

Dentro de ello, también se encuentran las alteraciones de la personalidad. Según señala Montaud (2001), es en este período en donde se completa la estructuración de la personalidad humana, es decir, que en dicho momento llega al punto de cierre de lo que, en adelante, se caracterizará una personalidad única y diferenciada de la de los demás. De este modo, a manera general, la condición evolutiva psicológica propia de la adolescencia se ha caracterizado por la búsqueda de identidad, fluctuaciones del humor y del estado de ánimo, contradicciones en la conducta y tendencias grupales. Dichos rasgos, sumados a las exigencias que hoy en día enfrentan los adolescentes, se han convertido, en gran medida, en factores que contribuyen en la configuración de unas características de personalidad particulares que se hacen objeto de análisis clínico. Al respecto, mediante datos arrojados tras un estudio realizado con la finalidad de identificar indicadores clínicos de personalidad presentes en la adolescencia, se logró obtener que las características clínicas más significativas resultaron ser esquizofrenia, hipomanía y psicastenia (Benítez Barraza *et al.*, 2015).

1.3.3. Desarrollo social

De acuerdo con las teorías sobre la socialización propuestas por Bandura (1986) y otros referentes, los padres desempeñan un papel importante en el desarrollo social de sus hijos a lo largo de la infancia, sobre todo, en la adolescencia. Según Krauskopof (1999) en la adolescencia se replantea la definición social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida. Con la adolescencia los individuos nacen para una sociedad más amplia, por lo tanto, se inicia un desprendimiento del sistema familiar que lleva a una resignificación de las relaciones. Es decir, las relaciones en la adolescencia son construidas a partir de prácticas del individuo al espacio cotidiano, de modo que, la comprensión del contexto, los códigos de conducta y otras dinámicas de socialización influyen en la configuración de identidades (Adler-Nissen, 2014). Así, durante la adolescencia el grupo de iguales tiende a suplantar de forma progresiva al círculo familiar como contexto primario de socialización (Ramos-Vidal, 2016), pues el adolescente se propone adquirir independencia de las figuras parentales, y en dicha búsqueda el grupo de pares constituye una red de apoyo social primordial, de allí que este vínculo sea, probablemente, el más significativo.

Precisamente, la socialización en los adolescentes se configura a partir de actividades habituales como la forma de resolver los conflictos, el cumplimiento de las normas, las altas o bajas capacidades para afrontar los problemas, la determinación en la toma de decisiones, la tolerancia al fracaso, el afrontamiento ante nuevos retos, la capacidad para retrasar las gratificaciones, la asunción de responsabilidades (Olszewski-Kuwilius *et al.*, 2014), la puesta en juego de los afectos positivos y negativos, la rivalidad, la competencia y la solidaridad, las mismas que exigirán estrategias de afrontamiento que, de no ser exitosas, no le traerán más

que estrés y angustia, mientras que el empleo adecuado de dichas estrategias indicará que el adolescente ha aprendido que le resulta más factible solucionar sus problemas con la ayuda de alguien, que llevarlo a cabo solo. Por lo tanto, el grupo de iguales estaría actuando como factor protector de su salud y bienestar (Uribe *et al.*, 2018).

1.3.4. Desarrollo psicosocial

Erikson (2000) describe las transiciones vitales como crisis evolutivas que conllevan tareas que debe realizar un individuo para avanzar en su desarrollo. Es así que, Gaete (2015) señala que el desarrollo psicosocial en la adolescencia presenta un patrón progresivo de tres fases. No obstante, dicho proceso puede ser asincrónico y no ocurrir como un continuo, sino presentar frecuentes momentos de regresión en relación con estresores, además de diferencias y especificidades derivadas de factores como el sexo, etnia y del ambiente en que se produce. Así, tampoco existe uniformidad en la terminología utilizada para designar cada una de estas etapas, pero han sido denominadas, tradicionalmente, como adolescencia temprana, media y tardía. De manera similar, se considera que no existe homogeneidad respecto a los rangos etarios que comprenden, sin embargo, según este autor, muy aproximadamente, corresponderían a los siguientes: (a) adolescencia temprana, comprendiendo una edad desde los 10 a los 13-14 años, (b) adolescencia media, desde los 14-15 hasta los 16-17 años, y (c) adolescencia tardía, a partir de los 17-18 años en adelante (Gaete, 2015).

Según una revisión realizada por Gaete (2015) algunas de las tareas del desarrollo en la adolescencia corresponden a la búsqueda y consolidación de la identidad en sus diversos aspectos; el logro de la autonomía psicológica y la independencia financiera, la cual podría alcanzarse dependiendo de la realidad y condiciones particulares del adolescente; y el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Durante las diversas fases de la adolescencia el individuo experimenta una serie de cambios que repercuten entre sí y los

mismos que le permitirán ir logrando progresivamente las tareas ya descritas. Por ejemplo, a breves rasgos, Krauskopof (1999) señala que, durante la fase denominada adolescencia temprana se produce una reestructuración de la imagen corporal, así, un ajuste a los cambios corporales emergentes, el estado de ánimo es fluctuante y se genera una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los mayores. Durante lo que este autor denomina como adolescencia media las preocupaciones psicológicas girarían, prioritariamente, en torno a la afirmación personal y social, pues los adolescentes experimentan la búsqueda de canalización de los emergentes impulsos sexuales, así como, la exploración de las capacidades sociales, y el apoyo en la aceptación por el grupo de pares fortalece la afirmación personal y social. Para la tercera etapa, Krauskopof propone el inicio de un proyecto de vida complementario al proyecto familiar como una forma de enfrentamiento personal y social que aportará a la consolidación final de la identidad y los roles. Si todo ha evolucionado favorablemente, a fines de la adolescencia, el individuo se hallará en condiciones adecuadas para enfrentar las tareas de la adultez joven; de no ser así, probablemente, presentará problemas en las etapas posteriores del desarrollo (Gaete, 2015).

1.3.5. Desarrollo cognitivo

De acuerdo a las investigaciones de Piaget (1950) durante esta etapa se avanza desde el pensamiento concreto al abstracto. Es decir, el adolescente se libera de la realidad concreta inmediata para adentrarse en el mundo de los conceptos abstractos, pasando de ser un pensador concreto, que piensa acerca de las cosas que conoce o con las que tiene contacto, a ser un pensador abstracto, que puede imaginar cosas que no ha visto o experimentado. Este modelo teórico de Piaget, centrado en el desarrollo cognitivo de las personas, proporciona una explicación de lo que él denomina como operaciones cognitivas afirmando que estas posibilitan al adolescente el razonamiento entre preposiciones o argumentos lógicos, dando

lugar al pensamiento hipotético-deductivo, científico o combinatorio. Es decir, que preparan al individuo ante la capacidad de pensar como un adulto, siendo capaz, ya no únicamente de generar todas las combinaciones mentales posibles entre elementos y factores de variación de una situación, sino también de plantear hipótesis predictivas sobre dichos elementos y como se modificarían. Aunque, toda posibilidad que sea capaz de imaginar, estará determinada por el contexto sociocultural (Bruner, 1992), el adolescente alcanza el pensamiento operatorio formal mediante un proceso gradual que lo dota de habilidades de razonamiento más avanzadas facultándolo para entender y construir teorías, participar en la sociedad y adoptar una actitud analítica con relación a las ideologías de los adultos, lo que, generalmente, se acompaña de un deseo de intentos por cambiar la sociedad en la que habita e incluso, de ser necesario, de destruirla en su imaginación con el fin de construir una mejor (Piaget, 1950).

1.3.6. Desarrollo neurológico

Dentro del campo de la neurociencia del desarrollo, existen descubrimientos recientes sobre el cerebro durante la adolescencia, así como, la especulación de las conexiones entre la maduración del cerebro y el desarrollo. Durante el proceso de la adolescencia, existen diferentes cambios significativos en varias regiones del cerebro. Una de las teorías apunta que los adolescentes poseen un modelo para dos sistemas de toma de decisiones. Así, se plantea la idea de un sistema socioemocional, ubicado en las regiones límbica y paralímbica del cerebro, con mayor actividad dopaminérgica y que se manifiesta en el comportamiento de búsqueda de recompensas. Y un sistema de control cognitivo, que promueve la autorregulación y el control de los impulsos y se encuentra en la corteza prefrontal. Conocer esto destaca más su importancia para comprender la tendencia de los adolescentes hacia las conductas de riesgo, sin embargo, no es suficiente para explicar su ocurrencia ni las variantes conductuales, debido a que la toma de decisiones, además de involucrar un proceso

neurobiológico, también toma en cuenta las interacciones con el ambiente y aspectos como el área familiar, social, económica, emocional y cultural (Garanito, y Zaher-Rutherford, 2019).

Dentro del desarrollo neurológico, se encuentran los estudios de plasticidad cerebral, que apuntan a que en la adolescencia se promueve el aprendizaje y la adaptación ante la adquisición de la independencia. Sin embargo, dichos estudios hacen mención, a la vez, sobre posible aumento de una vulnerabilidad en el individuo, la misma que lo impulsa hacia la toma de decisiones inadecuadas, esto debido a que, el neurocircuito específico de la región cerebral aún permanece en construcción dificultándole el pensamiento crítico y racional ante la toma de decisiones complejas permitiendo que los estilos de vida sedentarios puedan tener un impacto negativo durante este período sensible de maduración cerebral. De ahí que, la adolescencia se considera uno de los eventos más dinámicos del crecimiento y desarrollo humano para trabajar las competencias emocionales, ya que, gracias a la plasticidad cerebral, es posible la adquisición de nuevos aprendizajes brindándole al individuo la oportunidad de desarrollar intereses y capacidades para toda la vida (Arain *et al.*, 2013).

Conclusiones del capítulo uno

La noción de adolescencia tiene su origen a finales del siglo XIX y principios del siglo XX junto a su creador Stanley Hall en 1904. De acuerdo con la OMS, constituiría un período que transcurre entre los 10 y 19 años. Asimismo, se considera un momento de la vida humana que da lugar a modificaciones corporales, desequilibrios psicológicos, resignificaciones sociales, crisis evolutivas, progresos cognitivos y cambios cerebrales. No obstante, partiendo desde una perspectiva histórica, las teorías clásicas la han tipificado de acuerdo a las diversas posiciones teóricas que han definido e interpretado a lo largo de los años, en este sentido, se ha concluido que el término adquiere un significado distinto en función de la época, cultura o contexto dentro del cual se desarrolle.

Capítulo dos

Educación emocional

El contenido de este capítulo narra una evolución histórica de cómo la educación emocional como constructo ha ido forjando su recorrido a través del tiempo. Además, expone investigaciones científicas indexadas en diferentes revistas centradas en estudios que abordan los cambios en el desarrollo emocional durante la adolescencia. Por último, en aras de un desarrollo humano integral, se propone la necesidad de un aprendizaje en emociones como innovación psicopedagógica actual.

2.1. Evolución y actualidad de la educación emocional como constructo

El término educación emocional tiene su primera aparición en el año de 1966 con la revista *International Journal of Emotional Education*. Mientras que, para el año de 1986, la Organización Mundial de la Salud propone el desarrollo de *Habilidades para la vida*, creando, años más tarde, la elaboración de un nuevo documento centrado en la educación. Así, en 1990, Salovey y Mayer, con la creación de uno de los términos que dio la vuelta al mundo y permitió la posterior investigación de teorías emocionales, profundizaron y difundieron el concepto de inteligencia emocional destacando su importancia en la educación integral del individuo (Salovey & Mayer, 1990). Continuo a ello, Lazarus (1991), entre otros autores, fueron los creadores de los primeros aportes contemporáneos sobre la comprensión en la complejidad de las emociones y sus procesos más importantes.

Desde el campo de la neurociencia, dentro de las contribuciones más destacadas aparecieron los aportes de MacLean (1993) y Damasio (1994) quienes permitieron profundizar el conocimiento acerca de la estructura del cerebro y su funcionamiento, contribuyendo a la elaboración del concepto de cerebro emocional.

Así, Goleman (1996), a través de la publicación de su libro *La práctica de la inteligencia emocional*, propone la perspectiva de forjar una visión renovadora acerca del papel desempeñado por las escuelas en la educación integral reconociendo en las aulas el importante nexo entre emoción-cognición que, para entonces, ya habría sido debidamente estudiado, y afirmando que el adecuado desenvolvimiento de una sociedad sería posible mediante la combinación de una inteligencia racional y emocional, demostró que la preocupación de los educadores por los bajos rendimientos académicos de los escolares comenzaban a advertir la presencia de una deficiencia diferente y más alarmante, la misma que denominó como, analfabetismo emocional y la cual comenzaría a presentar efectos muy negativos sobre las personas y sobre la sociedad.

Al respecto, el Informe Delors, para entonces reconoce a la educación emocional como un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una gran herramienta de prevención considerando que la mayoría de problemáticas presentaban su origen en el área emocional. Dentro de ello, se señala también que la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los dos últimos en su esencia distinguiendo la educación emocional. Así, se propone, como uno de los principales objetivos, la habilidad de descubrimiento, conocimiento y regulación de las emociones y procesos emocionales para su posterior incorporación como competencias (UNESCO, 1996).

En esa misma línea, en 1997, autores como Steiner y Perry, en un intento por definir la educación emocional, le atribuyen el desarrollo de tres capacidades básicas como son, la capacidad para la comprensión de las emociones, la capacidad para la productiva expresión de las mismas y la capacidad de escucha y empatía al respecto de las emociones expresadas por otros (Steiner y Perry, 1997). Siendo así que, para el año 2000, aparece la postura de

Leslie Greenberg, quién en concordancia con Goleman, sostuvo que para el correcto aprendizaje de habilidades necesarias para la inteligencia emocional sería necesario que se fomentara, dentro de las instituciones educativas, entornos de tipo emocional que promuevan el desarrollo de estas competencias, de manera similar a como habría sucedido con la creación de los entornos físicos que fomentaban el desarrollo intelectual (Greenberg, 2000). De modo que, la idea central comenzaría a girar en torno al postulado propuesto, dos años después, por Goldie (2002), quién sostuvo que sería posible educar sobre procesos emocionales, logrando un aprendizaje en el reconocimiento y adecuado manejo de las emociones.

A partir de ahí, Dueñas (2002) argumenta que la educación no podía reducirse únicamente a lo académico, como es la obtención y procesamiento de la información o al desarrollo estrictamente cognitivo, sino que debía abarcar todas las dimensiones de la existencia humana, incluyendo la dimensión emocional. Para ello, en el año 2003, con Bisquerra, uno de los principales exponentes de dicho concepto, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con la finalidad de capacitar al individuo para afrontar de manera más adaptativa los retos que se presentan en su vida cotidiana, persiguiendo la búsqueda del aumento en su bienestar personal y social (Bisquerra, 2003).

De naturaleza teórica, surge con Bisquerra (2003) un concepto que, hasta la actualidad, ha constituido uno de los más importantes sobre educación emocional, siendo este: “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p. 27).

En palabras de Bisquerra (2003) la educación emocional constituiría entonces una innovación educativa que tendría su justificación en las necesidades sociales y cuyo origen procedería de una fundamentación teórica en base al marco conceptual de las emociones y

teorías de las emociones, las mismas que, conllevando al constructo de inteligencia emocional y competencias emocionales, desembocarían en la educación emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social a fin de entenderse como un elemento imprescindible para la promoción de una personalidad integral. Así, el fundamento principal de la educación emocional se enfocaría en el desarrollo de competencias emocionales tales como, conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar, con lo que, se pretende dar respuesta a un sinnúmero de necesidades sociales que, muy comúnmente, no han quedado suficientemente atendidas mediante la educación tradicional (Bisquerra, 2003).

Bisquerra (2003) también hace mención sobre los justificantes al origen de dicho constructo, atribuyendo uno de sus principales argumentos y que, sin duda alguna, ha sido signo de mayor alerta al creciente número de adolescentes implicados en conductas de riesgo, conductas, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional; es así que, según este autor, para dicha población, el desarrollo de competencias emocionales resultaría ser más necesario que la habilidad de resolver una ecuación de segundo grado, es decir, se requeriría de la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.

Indagación teórica centrada en el mismo autor señala que, en el siglo XXI, probablemente se comience a reflejar evidencia de una importante transición del profesor como instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante y al cual presta apoyo emocional. Motivo por el cual, Bisquerra resalta la importancia de adquirir un conocimiento sobre las propias emociones y la relación que estas tienen con los pensamientos y comportamientos como uno de los principios imprescindibles de la educación, con lo que, se pretenda optimizar el desarrollo humano (Bisquerra, 2003).

En esa misma línea, para García (2012) la educación emocional debe ser conceptualizada y puesta en práctica con el fin de procurar que los educandos promuevan el auto-conocimiento y conocimiento a los demás, se respeten, respeten a los otros y al entorno en que viven, de modo que se pueda plantear el desarrollo integral de su personalidad como requisito para la construcción de la felicidad. Por ello, señala que, el paradigma de la educación formal, centrada en el aprendizaje de contenidos que ignoran las dimensiones no académicas de los estudiantes, particularmente las emociones y procesos emocionales, ha mostrado su agotamiento. Así lo reafirma, Gómez (2017), quién resalta que lo emocional toma un papel preponderante en la vida del individuo, de allí la importancia de abordar dichos aprendizajes, ya que, con ellos se busca aumentar las posibilidades hacia la realización personal y la construcción de mejores seres humanos y grupos sociales con la disminución en la prevalencia de factores de riesgo y dotando al ser humano, desde edades tempranas, de herramientas y habilidades que le permitirán afrontar la vida y sus acontecimientos.

2.2. Desarrollo emocional durante la adolescencia

Previo al abordaje de la educación emocional en la adolescencia es necesario un entendimiento de los cambios ocurridos a partir del desarrollo emocional. Investigaciones científicas que abordan los cambios en el desarrollo neurológico de la capacidad emocional durante la adolescencia indican que, al parecer, no se trataría de regiones cerebrales específicas atribuidas a procesos emocionales particulares, sino, que conllevaría una perspectiva más amplia en la que se muestra la interacción de una gran variedad de regiones cerebrales para la representación dinámica de la información emocional (Lindquist, *et al.*, 2012). Así, la evidencia sugiere que los adolescentes experimentan emociones frecuentes e intensas que acompañan a un marcado aumento en su riesgo de trastornos mentales

caracterizados por problemas con la regulación emocional, así como, estados de ánimo menos positivos y más variables que en otros puntos del desarrollo (McLaughlin *et al.*, 2015).

Los adolescentes presentan constantes episodios de enojo, ira, tristeza, depresión, miedo, ansiedad, timidez, etc. Así como también, surge una indiferencia o una falta de interés generalizado tratándose, en ocasiones, de una actitud adoptada como defensa a la intrusión adulta (Fernández, 2014).

En efecto, los cambios dinámicos del neurodesarrollo en los circuitos de procesamiento emocional estarían contribuyendo a la intensidad de las emociones experimentadas durante este período, siendo probable el riesgo de una alteración en la salud mental del individuo, es decir, los cambios en el desarrollo de los antecedentes emocionales contribuyen a un mayor riesgo de psicopatología o comportamientos problemáticos entre los adolescentes, pues, se deduce que su capacidad para regular las emociones habría de ser sólida, pero aún en desarrollo, por lo que, se encontrarían menos motivados, sobre todo, ante el manejo y regulación de emociones negativas (McLaughlin *et al.*, 2015).

2.3. Demanda de una educación emocional en la adolescencia

A partir de la convicción de que la educación debe preparar para la vida, en los últimos años, se ha generado conciencia a favor de promover, difundir y desarrollar la educación emocional como innovación psicopedagógica tomando como referencia la idea de que el centrar el aprendizaje en emociones y procesos emocionales permitirá atender el desarrollo integral (Pérez y Filella, 2019), sobre todo, en la población adolescente, que al encontrarse en una etapa de constantes cambios y evoluciones, se halla bajo un evidente estado de vulnerabilidad. “Aprender a motivarse, a afrontar la frustración, a controlar la ira y la conducta impulsiva, a desarrollar y difundir el sentido del humor, a generar y

autogenerarse emociones positivas, a fomentar la empatía y a demorar la gratificación” constituyen solo unas cuantas de las competencias emocionales cuyo aprendizaje le permitiría al individuo estar mejor preparado para la vida (Pérez y Filella, 2019, p. 29).

Es así que, entre las áreas que se encuentran principalmente favorecidas por el desarrollo a través de la enseñanza de competencias y habilidades emocionales entre los adolescentes, destacan las referidas a los procesos de aprendizaje (Usán Supervía *et al.*, 2020), las relaciones interpersonales (Salavera-Bordás y Usán, 2018), la resolución de problemas (Davidson, 2012), el bienestar subjetivo (Serrano & Andreu, 2016) y la regulación emocional en la práctica clínica (Fernández-Álvarez *et al.*, 2018).

2.3.1. Procesos de aprendizaje

Dentro de los procesos de aprendizaje, correlaciones revelaron la significativa relación existente entre las dimensiones de comprensión y regulación de la educación emocional con la eficacia y el rendimiento académico, de modo que, los estudiantes adolescentes que manifestaron mayor capacidad para la comprensión y regulación de sus estados emocionales, presentaron una mayor eficacia y rendimiento dentro del ámbito educativo (Usán Supervía *et al.*, 2020). Resultados que concuerdan perfectamente con lo expuesto por Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017), quienes demostraron que la ausencia de un desarrollo en habilidades emocionales, dentro del ámbito de las competencias académicas, dejan al descubierto una falta de congruencia existente entre educación y socialización; así, los índices elevados de fracaso escolar, abandono de los estudios y el incursionar en situaciones de riesgo, entre otros, constituyen el resultado de situaciones emocionales negativas, como apatía, estrés, depresión, etc., lo cual evidencia un inminente signo de desequilibrio emocional.

Al respecto, la educación de la inteligencia emocional en la adolescencia resulta de esencial importancia, considerándola como una etapa vital en la que los adolescentes se hallan sometidos a grandes cambios, así como a diversas presiones académicas y vitales, desde edades muy tempranas (Del Valle *et al.*, 2018).

2.3.2. Relaciones interpersonales

En la misma línea, con la población adolescente, resulta fundamental considerar la relevancia de la inteligencia emocional en el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas (Salavera-Bordás y Usán, 2018), esto debido a que, la mayor capacidad adolescente para identificar las propias emociones muestra un importante nexo con una mayor calidad en las relaciones y el establecimiento de una mejor red de apoyo, lo que, a más de resultar ciertamente sostenible, a su vez promovería sus habilidades emocionales (Rowsell *et al.*, 2016).

Considerando que, para Rowsell *et al* (2016), en la adolescencia, la percepción de dicho apoyo resulta crucial, ya que, independientemente de que esté presente o no, si el adolescente no la siente, no recurrirá a ella para buscar ayuda, se refuerza la necesidad de desarrollar las capacidades emocionales mediante la educación emocional, ya que, estas contribuyen a la adquisición de las habilidades sociales que serán las indicadas en el aumento de dicha percepción de apoyo social, esto debido a que, existe evidencia que sugiere que la inteligencia emocional tiene una fuerte correlación positiva con el apoyo social percibido (Zeidner & Matthews, 2016).

La inteligencia emocional como predictor de la percepción del apoyo social presenta una diferencia en las muestras de ambos sexos, siendo, entre las adolescentes, mayor el efecto explicativo que entre los adolescentes. Al respecto, se ha encontrado que las mujeres han

tendido a mostrar mayores puntuaciones en atención, comprensión y percepción emocional (Serrano & Andreu, 2016), mientras que, los resultados tienden a ser mayores en los hombres, en relación con la reparación emocional (Gartzia *et al.*, 2012).

Así mismo, en relación con la variable edad, existe una serie de trabajos longitudinales que, tras su realización, no han demostrado cambios significativos, salvo en dimensiones específicas como son, el aumento en la adaptabilidad y en la dimensión interpersonal entre la adolescencia temprana y la media (Keefer *et al.*, 2013), o en el manejo del estrés en el sexo femenino, el cual, al contrario que el masculino, el mismo que mostraba una tendencia ascendente, disminuía de forma notable con la edad (Esnaola *et al.*, 2017). Se observa además que la capacidad predictiva tendía a ser mayor en la adolescencia media (Jiménez Rosario *et al.*, 2020).

2.3.3. Resolución de problemas

Estudios realizados sobre el cerebro muestran que en la etapa adolescente los actos son especialmente guiados por la amígdala, y en menor grado por la corteza frontal, lo cual repercute de manera significativa en la toma de decisiones y la resolución de problemas (Davidson, 2012). De ahí la importancia de que dichos procesos biológicos y estados emocionales por los que atraviesan resultan primordialmente esenciales, ya que, permitirán a los adolescentes entender, anticipar y educar su comportamiento, por ende, hacerlos responsables de sus propias acciones si se pone en consideración la enseñanza de habilidades emocionales mediante la educación emocional (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Así, un nivel adecuado de inteligencia emocional contribuiría a un uso adecuado de las emociones propias al momento de resolver los problemas y regular las emociones (Acosta-Prado y Zárate, 2019), sobre todo, en esta etapa tan cambiante del desarrollo en la

que el conocimiento y control de las emociones serán la clave para una mejor respuesta cognitiva y práctica de la responsabilidad (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

2.3.4. Bienestar subjetivo

Uno de los aspectos fundamentales para la educación en la adolescencia se centra en la transmisión de la inteligencia emocional, el humor y la risa, junto a un autoconcepto positivo y un equilibrio afectivo (Fernández, 2014). En relación a ello, un estudio realizado por Serrano & Andreu (2016) muestra evidencia sobre la existencia de una relación positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo. Es así que, de acuerdo con Diener & Chan (2011) las evaluaciones del bienestar subjetivo de las personas incluyen las reacciones emocionales a los eventos, sus estados de ánimo y los juicios que se forman sobre la satisfacción personal, con la vida y en los diferentes dominios. Incluso, se ha encontrado, en repetidos casos, que la personalidad puede estar más fuertemente asociada con el bienestar subjetivo que, con las circunstancias de la vida, esto debido a que las emociones de las personas son parte inherente de la misma (Malkina-Pykh y Pykh, 2013).

Así, educar emocionalmente conlleva un intento por potenciar las cualidades emocionales del ser humano, a tal punto que, la relación consigo mismo y con los demás lo impulse a la toma de decisiones correctas, y lo lleve a sentirse pleno y feliz (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). López-Cassá *et al* (2017) resaltan que los individuos con altos índices en inteligencia emocional pueden sufrir menos en situaciones negativas y disfrutar más en las positivas que las personas con niveles bajos inteligencia emocional. En el caso de los adolescentes, tanto las características inherentes a la persona, en este caso su inteligencia emocional, como aquellas que resultan ser consecuencia de las experiencias vividas, como la satisfacción con uno mismo o con los demás, o la capacidad de resiliencia, realizan aportaciones independientes al sentimiento de satisfacción con la vida.

2.3.5. Regulación emocional en la práctica clínica

Finalmente, pero no menos importante, la regulación emocional tiene también un papel muy importante en la práctica clínica. Existe evidencia de un sinnúmero de estudios científicos cuyos resultados muestran altas correlaciones entre una falta de educación en procesos emocionales y altos niveles de conductas de riesgo en la población mencionada. Adolescentes que puntúan alto en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en una educación en inteligencia emocional, siendo este patrón de resultados el mismo tanto para la muestra total de adolescentes de sexo masculino, como para adolescentes de sexo femenino y para los grupos de adolescencia en etapas temprana y media (Inglés *et al.*, 2014). Así mismo, la gravedad de las consecuencias a medio y largo plazo de un consumo temprano de alcohol prioriza la necesidad de adoptar estrategias preventivas mediante la educación emocional (Chung *et al.*, 2018).

Hipótesis extraídas de varios estudios han demostrado que la regulación en estados emocionales producto de la educación emocional podría constituir un indicador de patología o de recuperación clínica (Fernández-Álvarez *et al.*, 2018). La positiva valoración propia junto con la habilidad de percepción, comprensión de los estímulos emocionales y manejo de los impulsos con el fin de regular los estados emocionales, ayudan a reducir los síntomas emocionales y las conductas disfuncionales (Schoeps *et al.*, 2019). La educación emocional también fomenta la resiliencia personal (Sandoval & López, 2017). Así, las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje resultan ser como un factor protector, predictor de bienestar y de un mejor funcionamiento adaptativo en la adolescencia (Méndez-Giménez *et al.*, 2019).

Si bien, las emociones se originan de manera espontánea, a través de la educación emocional es posible procurar que las mismas no se descontrolen y lleven a los y las adolescentes a cometer actos y mantener conductas que pongan en riesgo sus vidas o las de

otros, ya sea en el área física o psicológica. El principal objetivo de la educación emocional debe estar orientado al aprendizaje y la aceptación de las propias emociones y sentimientos, y en base a ello, el aprendizaje ante la decisión sobre que comportamiento sería el más apropiado a manejarse, según las circunstancias, de manera tal que las mismas contribuyan a una interacción y crecimiento social y personal constructivo, positivo y capaz de contribuir al mejoramiento en su calidad de vida (García Retana, 2012).

Se hace evidente la necesidad de formar a los adolescentes para la adquisición de las competencias emocionales básicas que ayuden a prevenir todo de tipo de situaciones conflictivas o estados mentales disfuncionales priorizando la importancia en la enseñanza de habilidades de tipo emocional mediante la promoción y facilitación de programas educativos enfocados en dar el respectivo valor crucial a la inteligencia emocional de sus educandos, de modo que, se pueda contribuir a mejorar algunos de los recursos psicológicos más importantes que los seres humanos utilizan para afrontar las distintas circunstancias de vida.

Conclusiones del capítulo dos

El término educación emocional tiene su primera aparición en la historia de la humanidad en 1966. Durante décadas, partiendo desde diferentes posturas y formulaciones, numerosos autores han abordado el desafío que conlleva la comprensión del funcionamiento de la inteligencia humana, así, en la actual sociedad del siglo XXI caracterizada por importantes procesos de transformación social dentro de la cual la regulación emocional ha sido declarada como una necesidad básica en la vida de la población adolescente, la propuesta de la educación emocional como innovación psicopedagógica ha adquirido un importante protagonismo que pone fin a la idea que concebía la inteligencia convencional como una capacidad general única para el éxito en la vida humana.

Capítulo tres

Programas de educación emocional

En este apartado se describe la evolución histórica del origen ante la necesidad de programas para el desarrollo de la educación emocional como prerequisite para la comprensión de su alcance y significado actual. Adicionalmente, se exponen los referentes más destacados en la población adolescente. Asimismo, se muestran los principales hallazgos de resultados de algunos de los programas encontrados en el panorama internacional destacando los aspectos más relevantes de las investigaciones.

3.1. Origen y evolución de programas para el desarrollo de la educación emocional

Hasta este punto, resulta innegable que la preocupación por la integración de destrezas, habilidades o capacidades emocionales dentro del ámbito educativo no es nueva, pues, a lo largo de la historia, numerosos autores han argumentado una demanda ante la necesidad de su inclusión.

En concreto, a partir de una reflexión, tras la publicación de su obra *Cómo pensamos*, Dewey cuestionó la naturaleza de las instituciones educativas concluyendo que, más allá de enfocarse en el aprendizaje y la formación académica, deberían transformarse en un espacio en el cual el individuo aprenda, no únicamente habilidades intelectuales, sino que también se le brinde la enseñanza de habilidades sociales y emocionales (Dewey, 1933). Así, para el año 1995, principalmente a partir del trabajo de Daniel Goleman, se torna más frecuente el interés por la elaboración y aplicación de programas de educación emocional dentro de las aulas (Goleman, 1995).

Siguiendo esta misma línea, a partir de los aportes obtenidos de la realización de una selectiva búsqueda de autores cuyas publicaciones han sido rigurosamente analizadas,

Bisquerra (2000), Antunes (2000) y Ortiz (2000) destacaron distintos contextos para una posible implementación y/o aplicación de los programas para el desarrollo de la educación emocional con la importante particularidad de que, en conjunto, todos ellos coincidieron en la esencialidad de su intervención dentro del contexto curricular o educativo, esto haciendo énfasis en la antes mencionada idea de que, tradicionalmente, los diseños curriculares no habrían estado centrando su atención en el conocimiento de los seres humanos y el abordaje de sus procesos emocionales descuidando el debido enfoque al desarrollo integral tanto de antiguas como de futuras generaciones. Así, Bisquerra afirmó que la justificación acerca de la necesidad de una educación emocional se dedujo a partir del análisis del contexto, pues, la mayor parte de problemáticas tenían que ver con el analfabetismo emocional (Bisquerra, 2000).

Poco a poco, fue adquiriendo protagonismo el debatido cuestionamiento acerca de la educación tradicional siendo este el inicio de una innegable priorización por los aspectos emocionales dentro de los procesos de aprendizaje en el ámbito de la educación formal (Abarca Castillo, 2003). Por lo que, en las últimas décadas, se ha podido evidenciar un notable incremento en el número de publicaciones que abarcan como su temática central el desarrollo e implementación de programas de entrenamiento emocional (Pérez-González, 2008), esto, al concebir a las instituciones educativas como redes protectoras ante la potenciación y el entrenamiento social y afectivo de la población adolescente (Oros *et al.*, 2011).

Así, en el informe Replantear la educación (UNESCO, 2015) se certifica la necesidad de mejorar el aprendizaje académico convencional y de replantear una perspectiva holística de la educación y del aprendizaje, con el fin de superar las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos.

Respondiendo a estas necesidades originadas en los últimos años, surge el interés por la creación y desarrollo de programas de educación emocional dentro de los espacios educativos que garanticen el desarrollo de los y las adolescentes de forma adecuada y sistemática, más allá de una actuación anecdótica o meramente puntual (Sánchez-Calleja *et al.*, 2016).

3.2. Referentes principales de programas en la población adolescente

Según Pérez y Filella (2019) desde el punto de vista de la educación emocional, la elaboración de programas precisa “un trabajo intencional, sistemático y efectivo que requiere de un conjunto organizado, coherente e integrado de acciones articuladas entre sí con un propósito común” (p. 30), sobre todo, destacando que, desde antaño, estos programas han sido considerados factores preventivos y protectores, esto debido a que, promueven la facilitación en la adaptación del individuo al contexto y favorecen un adecuado afrontamiento ante diferentes situaciones de la vida, así como ante diferentes situaciones de estrés (Rubiales *et al.*, 2018).

En dicho contexto, la mayor parte de los programas existentes, hasta la actualidad, se han centrado en intervenciones con la población de estudio, en contextos escolares. En general, los resultados han reportado mejoras no sólo en las competencias emocionales, sino en otros constructos relacionados tanto al bienestar como el autoconcepto, liderazgo, ajuste psicológico, estrategias de estudio, habilidades sociales, entre otras (Brackett *et al.*, 2012; Cejudo, 2017; Gutiérrez y López, 2015). Adicional a ello, se ha observado una evidente disminución de indicadores de problemáticas clínicas tales como agresividad, ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos, entre otros (Gallardo *et al.*, 2015; Hojjat *et al.*, 2017).

En respuesta a la idea central propuesta por Goleman en donde reclama una educación enfocada en la escolarización de emociones, han sido varios los países y ciudades, alrededor del mundo, en los que se han elaborado programas educativos con el fin de trabajar e incrementar la inteligencia emocional, es así que, durante los últimos 10 años, la cantidad existente de programas basados en educación emocional para la población adolescente es considerable, como muestra de ello, para la presente revisión, fueron tomados como referentes algunos de los modelos, revisados en la Tabla 1; sin embargo, en cuanto a estudios o resultados que demuestren la efectividad de su aplicación, no se ha encontrado el nivel de profundidad deseado en todos ellos.

En el contexto de países latinoamericanos existen indagaciones elaboradas sobre la creación, planificación y presentación de cursos, seminarios y talleres que ofrecen el entrenamiento y la profundización en habilidades y competencias emocionales para la población adolescente. Así como también, durante los últimos años, se ha evidenciado un creciente número de trabajos de grado y posgrado que evidencian propuestas cuyo objetivo se ha centrado en viabilizar proyectos que incluyan la elaboración e implementación de programas para la inclusión de la inteligencia emocional dentro de los espacios educativos. No obstante, a pesar de los intentos cada vez más acertados por lograrlo, hasta la fecha actual, en la mayoría de estos países, incluyendo Ecuador, no ha sido posible la obtención de resultados en propuestas de programas que demuestren los niveles de eficacia deseados en los estudios que los fundamentan en pro de su inclusión dentro del sistema de educación.

Opuesto a ello, se destaca la existencia de un estudio cuyas numerosas investigaciones ponen de manifiesto los beneficios de la educación emocional en el aprendizaje, el bienestar y el desarrollo integral del alumnado adolescente en Uruguay, convirtiéndose en el primer país latinoamericano en implementar el programa Educación Responsable fuera de España.

Este programa se ha centrado en la aplicación de diferentes recursos a través de la literatura, música, arte y otras áreas curriculares, a partir del trabajo con docentes, alumnos y familias. Los resultados demuestran que el programa ha sido implementado en más de 48 centros educativos del país en conjunto con el Plan Ceibal, que introdujo el programa a nivel nacional desde 2018 y lo expandió en 2019, y hasta entonces ha alcanzado a más de 1.000 docentes y 12.000 adolescentes garantizando el desarrollo de la inteligencia emocional, el desarrollo cognitivo, el desarrollo social y el desarrollo de la creatividad (Melero y Palomero, 2011).

En la Tabla 1, se ha optado por seleccionar una cantidad limitada de los programas referentes sobre educación emocional en la población adolescente que presentaron mayor facilidad de acceso a la información y a partir de los cuales han sido extraídas las características descriptivas más relevantes. Acorde a ello, los programas en mención fueron encontrados en idioma español, y todos procedentes de un mismo país: España. Esto último haciendo énfasis en que constituye el contexto más cercano al Ecuador con programas en el ámbito de la educación emocional basados en un modelo teórico sólido, y la mayoría de ellos con un plan de evaluación efectivamente riguroso. Respecto a las fechas de publicación, fueron seleccionados en orden cronológico considerando un período que abarca la última década. Así mismo, entre los programas citados, algunos de ellos han sido elaborados hacia el objetivo neto de la educación en habilidades y competencias emocionales, mientras que, otros, han sido diseñados desde una perspectiva mixta que combina aspectos emocionales, sociales y cognitivos

Tabla 1*Programas de educación emocional en la población adolescente*

Programa	País, año	Autor(es)	Contenidos temáticos	Población
Educación física emocional	España, 2011	Pellicer Royo, Irene	Conciencia emocional, regulación de las emociones, habilidades de vida y bienestar, autonomía emocional y competencia social	12 a 16 años
Programa vida y valores en educación (VyVE)	España, 2011	Melero Zabal, Ángeles y Palomera Martín, Raquel	Desarrollo socioemocional	9 a 14 años
Programa de educación emocional desde un enfoque sistémico	España, 2012	Traveset Vilagínés, Mercè	Condición humana y valoración de la vida, construcción de un buen autoconcepto e identidad, relaciones humanas y vínculos, habilidades emocionales, habilidades cognitivas, habilidades sociales y ética y valores	12 a 16 años
Programa de entrenamiento en expresión y reconocimiento de emociones a través de la dramatización	España, 2013	Cruz Colmenero, Verónica; Caballero García, Presentación y Ruiz Tendero, Germán	Expresión de emociones y reconocimiento de emociones	10 a 11 años

Programa	País, año	Autor(es)	Contenidos temáticos	Población
Dulcinea	España, 2014	Pérez González, Juan; Cejudo Prado, Javier y Benito Moreno, Silvia	Dimensiones teóricas de la inteligencia emocional	12 a 18 años
Antiprograma de Educación Emocional (AEdEm)	España, 2015	Sánchez Román, Antonio y Sánchez Calleja, Laura	Conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales, habilidades de vida y habilidades instrumentales	12 a 14 años
Intemo+	España, 2016	Cabello González, Rosario; Castillo Gualda, Ruth; Rueda Gallego, Pilar y Fernández Berrocal, Pablo	Percepción emocional, facilitación emocional, compresión emocional, regulación emocional	12 a 18 años
Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA)	España, 2016	Montoya Catilla, Inmaculada; Postigo Zegarra, Silvia y González Barrón, Remedios	Percepción, valoración y expresión emocionales, comprensión emocional, facilitación emocional del pensamiento y regulación emocional	11 a 15 años

3.3. Descripción y presentación de resultados de efectividad en programas

La evaluación, análisis y comprobación exhaustiva de la efectividad de un plan de intervención o programa educativo es tan relevante al punto de considerarse un requisito previo a su aplicación. No obstante, cabe señalar que, los programas exitosos en la implementación de la educación emocional, de acuerdo con Durlak (2015), se rigen, primordial y específicamente, en base el acrónimo SAFE, por sus siglas en inglés, que traducidas al español adquieren el significado de secuencial, activa, concreta y explícita, en la descripción de los cuatro elementos que indicarían su eficacia: (a) contar con sesiones secuenciadas para el desarrollo de las capacidades, (b) apostar por el aprendizaje activo de los estudiantes, (c) centrar el tiempo necesario para la formación de habilidades, y (d) enfocar su objetivo en la enseñanza de habilidades concretas.

En línea con esta idea, para la presente revisión bibliográfica, es importante aclarar que, del número de programas revisados en la Tabla 1, no han sido todos los que han contado con el nivel de profundidad en eficacia deseado extraído a partir de estudios publicados en distintos libros o revistas científicas a nivel internacional. Sin embargo, a pesar de que, lo anteriormente mencionado constituiría un paso fundamental para su creación, ha resultado de gran utilidad el abordaje completo de programas que, a pesar de no evidenciar estudios que garanticen la eficacia en su implementación, presentan diseños sólidos y concretos que, de ser expuestos a evaluaciones, podrían resultar con un nivel de éxito aceptable. Por ello, se presentará, a continuación, una breve, pero detallada descripción de los contenidos, la fundamentación, los objetivos, las estrategias metodológicas, y de haber sido realizada, la evaluación de la efectividad, de cada uno de ellos.

Por otra parte, el estado actual de la evidencia empírica ha demostrado como la

educación emocional no se trata de generar y transmitir información teórica sobre la temática, sino de construir experiencias de autoconocimiento y convivencia que fomenten la enseñanza en habilidades emocionales mediante programas, de manera permanente y consciente, y a través de metodologías activas y participativas destacando la importancia del bienestar y la adecuada formación docente como condición necesaria ante una correcta actividad educativa. Siendo así, es primordial que la educación emocional sea considerada un fundamento básico en el desarrollo profesional docente y en la formación previa a la enseñanza de habilidades y competencias emocionales a su alumnado contribuyendo, así, a la deconstrucción de la pedagogía adultocéntrica y al favorecimiento en la formación integral de seres humanos con mayores niveles de creatividad, autonomía, empatía, sana afectividad y sentido de bienestar. Esto, por supuesto, no solo como beneficio al docente en su rol de enseñante y como persona, sino también en beneficio al estudiantado y a los propios procesos de mejora educativa (Pacheco-Salazar, 2016). En dicho contexto, de los programas de educación emocional para la población adolescente mencionados a continuación, han sido pocos los que han tomado la idea en mención como prioridad ante la fundamentación para la metodología propuesta.

En este sentido, cabe detenerse en una revisión de algunos de los programas de educación emocional encontrados en el panorama internacional. Algunos de estos cuentan con estudios sobre su eficacia que señalan una mejora en las habilidades emocionales en adolescentes. Concretamente, se ha observado que mejoran la claridad y la reparación emocional (Melero y Palomero, 2011); la expresión y reconocimiento de las emociones propias y las de los demás (Cruz Colmenero *et al.*, 2013); el sistema de respuesta a la recompensa, la promoción de actitudes positivas, el ajuste escolar, el rendimiento académico y la capacidad cognitiva ante la evitación o resolución de problemas de comportamiento (Cejudo Prado, 2015); la conciencia emocional y autonomía emocional (Sánchez Calleja, 2017); la salud física y mental, las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y la

conducta agresiva (Castillo *et al.*, 2013; Ruiz Aranda, *et al.*, 2012; Ruiz Aranda, *et al.*, 2011); así como aprendizajes en la dimensión emocional, social y personal (Postigo-Zegarra *et al.*, 2019).

3.3.1. Programa de educación física emocional

El Programa de Educación Física Emocional consiste en un plan de intervención educativo que apunta al desarrollo de competencias emocionales mediante la acción motriz, llevado a cabo en el año 2011, a cargo de Irene Pellicer Royo. La propuesta que aquí se expone reúne, por un lado, la Educación Física, y por otro, la Educación Emocional, como una prueba del gran vínculo e influencia que la acción motriz tiene y genera sobre el mundo emocional actuando como una herramienta de conexión con uno mismo y con las propias emociones, esto debido al potencial que este nexo en mención despierta por el hecho de adquirir un carácter práctico y vivencial para los y las adolescentes dentro del contexto académico (Pellicer Royo, 2021).

Se encuentra teóricamente fundamentado en la integración de aportaciones de varias corrientes científicas como movimientos de renovación pedagógica, movimientos de innovación educativa, counseling y psicoterapia, teoría de las emociones, teoría de inteligencias múltiples, inteligencia emocional, neurociencia, psiconeuroinmunología, investigación acerca del bienestar subjetivo y concepto de *fluir* (Sánchez-Calleja *et al.*, 2016).

Ofrece su aplicación práctica en intervenciones con un total de 50 actividades de enseñanza-aprendizaje distribuidas en ocho sesiones, de 50 minutos de duración por sesión, desde cada una de las cinco unidades didácticas que comprenden los bloques de contenido referentes al desarrollo de cinco competencias emocionales como son, conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y

bienestar, mediante el trabajo de la dimensión corporal. Se trata, entonces, de una propuesta de contenidos a desarrollar en cada nivel de la educación secundaria que deberá adaptarse a cada realidad, es decir que, dependiendo de las circunstancias en donde se aplique, será posible el abordaje de unos aspectos u otros, considerando como de mayor o menor importancia. Así mismo, resulta ineludible señalar que la necesidad de abordar la educación emocional por parte del profesorado incluye una adecuada orientación del mismo, motivo por el cual, el programa aborda todo un apartado final con las consideraciones más importantes para su adecuada formación (Pellicer Royo, 2021).

En definitiva, su principal objetivo se centra en el desarrollo emocional del alumnado adolescente, cuya edad comprende un rango de los 12 a 16 años, mediante la acción motriz a favor de un desarrollo integral y la mejora del bienestar personal y social. Dicho objetivo, redirigido hacia las cinco competencias emocionales, anteriormente mencionadas, a fin de alcanzar hábitos de vida saludables, mejora de la autoestima, ajuste en la expresión emocional y la creación de relaciones interpersonales armoniosas (Pellicer Royo, 2021).

Para su desarrollo, ha sido primordial llevar a cabo el abordaje de una metodología que resulta atractiva a fin de conseguir despertar la motivación y el interés por parte de los y las adolescentes implicados, es decir, que independientemente del medio que se utilice, es preciso que la gestión sobre la vivencia emocional se aborde desde el respeto y con una planificación concienzuda acerca de los objetivos que se persiguen y las actividades que se ejecutan, tomando en cuenta que, la combinación de los sistemas cognitivo y vivencial, sobre todo con especial atención en la parte vivencial, influye significativamente en el desarrollo de las competencias emocionales (Pellicer Royo, 2021).

Es innegable reconocer que, a pesar de parecer un modelo de propuesta educativa cuyos contenidos ofrecen una interesante perspectiva centrada en el desarrollo de la esencia

del individuo, sobre todo en una etapa de gran evolución, cambios y crecimiento como es la adolescencia, a través de la acción motriz, hasta la actualidad, no ha sido posible identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación. Es así que, más allá de componerse de un diseño y estructura que resultan ser prometedores dentro del cada vez más recorrido campo de la educación emocional, el Programa de Educación Física Emocional, hasta la fecha actual, no ha puesto en evidencia resultados empíricos que demuestren su efectividad.

3.3.2. Programa vida y valores en educación (VyVE)

En una búsqueda tras una propuesta educativa que promueva el desarrollo integral del individuo y contribuya al progreso de una sociedad surge el Programa Vida y Valores en Educación (VyVE) como un proyecto educativo dentro del modelo de actuación de la Fundación Marcelino Botín denominado Educación Responsable bajo la creación y diseño, en el año 2011, de autores como Ángeles Melero Zabal y Raquel Palomera Martín. Se trata, entonces, de un plan de intervención innovador y ambicioso que consiste en la ampliación de Prevenir para Vivir (PPV), un programa diseñado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) en 2004 y dirigido al desarrollo integral de la población infantojuvenil mediante la prevención de problemas de conducta y comportamientos de riesgo para la salud. Esto, con la finalidad de profundizar en la comprensión y expresión de emociones e incluir, además, dos campos adicionales: valores y creatividad (Melero y Palomero, 2011).

El programa integra cinco programas de educación emocional como base para su fundamentación teórica. Entre ellos Prevenir para Vivir (PPV) originario de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y dirigido a una población de entre 3 a 12 años; Cine y Educación en Valores, que comprende una población cuyas edades se sitúan entre los 6 a 12 años; El valor de un Cuento, también originario de la FAD y cuyos destinatarios comprenden un rango de entre 3 a 12 años; Relajarse, con una población de 8 a 12 años; y Música,

dirigido a niños y adolescentes de entre 8 a 12 años de edad (Melero y Palomero, 2011).

El número total de sesiones por curso escolar en educación primaria y secundaria oscila entre 11 a 13 insertas en las materias del currículo y entre ocho a diez actividades específicas de desarrollo socioemocional. Por un lado, han sido elaboradas tareas orientadas al abordaje directo de habilidades socioemocionales, así como, actividades sobre valores que incluyen técnicas a través de cuentos y películas, y actividades sobre creatividad, las mismas que han incluido asistencia a exposiciones, cine-forum y audiciones musicales. Todas estas complementadas junto con otras actividades llevadas a cabo fuera de los espacios académicos (Melero y Palomero, 2011).

Los principales objetivos de este programa, dirigido a la población infanto-juvenil de entre 9 y 14 años de edad, se centran, de manera especial, en favorecer el desarrollo madurativo integral en las diferentes dimensiones, intelectual, afectiva-emocional y social de la personalidad, incrementar los niveles de calidad educativa incidiendo en la mejora del clima dentro del contexto académico y facilitar la comunicación entre educadores, alumnos y familias (Melero y Palomero, 2011).

En cuanto a la metodología, el programa pretende utilizar, de forma sistemática y organizada, diversos recursos y estrategias para el desarrollo integral de la población mencionada, implicando directamente a las familias, docentes, así como, equipos directivos de las instituciones educativas en que se maneje su aplicación mediante el trabajo de las diversas áreas de conocimiento y ante la participación en una diversidad de acciones tomando parte activa en la extensión y ejecución de las actividades propuestas a favor de un completo desarrollo psicológico e innovación educativa (Melero y Palomero, 2011).

A todo ello, la evaluación tanto pedagógica como psicológica llevada a cabo mediante

un procedimiento de diseño cuasi-experimental con el fin de comprobar la eficacia y validez de sus planteamientos educativos pone de manifiesto efectos psicológicos beneficiosos que muestran una mejora significativa en las siguientes variables: inteligencia emocional, en concreto, la claridad o comprensión emocional para la identificación y diferenciación de las propias emociones y la utilización de estrategias para la reparación de estados emocionales negativos; la adquisición de un comportamiento asertivo y reducción de los niveles de ansiedad experimentados; además, de una correlación positiva entre el clima escolar y el rendimiento académico. En general, globalmente considerados, se muestran resultados de un menor desajuste clínico y menor desajuste emocional según la evidencia empírica, sobre todo, considerando que la aplicación del programa en mención habría sido realizada por una gran diversidad de profesionales en educación (Melero y Palomero, 2011).

3.3.3. Programa de educación emocional con enfoque sistémico

La propuesta de un programa de educación emocional con enfoque sistémico tiene su origen con Mercè Traveset Vilaginés en el año 2012 como un plan de intervención que se enmarca dentro de una labor de enseñanza de aprendizajes tanto cognitivos, afectivos y sociales que incluye en sus principios y objetivos, promover la formación académica y personal global del alumnado, la educación emocional y la pedagogía sistémica como una modalidad de actuación preventiva y anticipadora antes las principales problemáticas de población adolescente (Traveset Vilaginés, 2014).

Para su fundamentación, se ha incluido aportaciones teóricas de distintos modelos conceptuales como son, la psicología dinámica, la psicología social, la dinámica de grupos, el modelo constructivista, el modelo humanista, la teoría de sistemas, la pedagogía sistémica, la neurociencia, las teorías sobre inteligencia emocional, las teorías sobre el desarrollo y el

crecimiento personal, la teoría de inteligencias múltiples de Gardner y la intervención del programa de Competencia Social de Manuel Segura (Traveset Vilagínés, 2014).

El programa propuesto tiene una duración trimestral de unas 30 horas y está compuesto por un total de 61 actividades estructuradas en siete ámbitos temáticos, cada uno de ellos, iniciando con un apartado teórico dirigido al profesorado, seguido por la presentación de los contenidos y recursos didácticos, y cerrando con las actividades propuestas. Las actividades en mención y los recursos siguen el proceso propio del cerebro humano: sensación-emoción-cognición, con la particularidad de que los recursos didácticos que se presentan no constituyen un conjunto de fichas a realizarse de forma mecánica, sino que, deben partir siempre de la vivencia de sus participantes, es decir, que, según el autor, se tienen que sentir, si se desea adquirir su utilidad. Algunas de estas son específicas para una edad determinada, sobre todo, las referidas a la sexualidad, y otras se pueden aplicar en cualquier nivel con las adaptaciones necesarias. De manera similar, la secuencia de las mismas conlleva un orden establecido, sin embargo, cada una podrá realizarse cuando se crea conveniente, según la dinámica del grupo (Traveset Vilagínés, 2014).

En concreto, según Traveset Vilagínés (2014) el programa persigue finalidades de desarrollo integral, cohesión grupal, integración, adquisición de un sentido de pertenencia, maduración personal, detección de conflictos tanto personales como grupales, resolución de problemas, construcción adecuada de un autoconcepto y clarificación de la identidad mediante la transmisión de habilidades cognitivas, afectivas y sociales, cuya edad de aplicación está dirigida a individuos desde los 12 a los 16 años.

La metodología es dinámica y vivencial con la finalidad de llegar a la simbolización y la construcción de criterios propios de los adolescentes mediante técnicas como estudio de casos, escenas creadas por los propios participantes, situaciones de la vida cotidiana, debates,

dilemas, visualizaciones y movimientos sistémicos; así, se procura utilizar métodos participativos que potencien la adquisición de habilidades emocionales y sociales, la competencia en la comunicación, la resolución de conflictos, la responsabilidad, la autoestima y la toma de decisiones (Traveset Vilagínés, 2014).

A pesar de considerarse una propuesta con un diseño y estructura de contenidos sólidamente renovadores y útiles acorde a los principios y lineamientos requeridos para la creación de programas basados en educación emocional, hasta la fecha actual, no ha sido posible identificar evidencia empírica sobre su evaluación, aplicación o posible implementación, por lo que sus resultados no han podido obtenerse.

3.3.4. Programa de entrenamiento en emociones a través de la dramatización

El programa creado por Verónica Cruz Colmenero, Presentación Caballero García y Germán Ruiz Tendero en el año 2013 como un modelo de entrenamiento breve y fácil de llevar a cabo por los docentes, parte de la idea señalada por Bisquerra (2001), en donde se señala que la educación emocional debería integrarse dentro del currículum escolar como si se tratase de un tema transversal, ajustándose a las enseñanzas particulares de las distintas áreas académicas, introduciéndose en un determinado curso y siendo retomado y ampliado en cursos posteriores, así como, desarrollado a lo largo de toda la vida del individuo.

El modelo neurocultural desarrollado por Ekman (1972), derivado de Darwin, ha sido utilizado como referente ante la fundamentación teórica del presente, el mismo que, aborda la existencia de una programación del afecto facial, localizado desde el nacimiento, en el sistema nervioso, que se encarga de enlazar cada emoción a un conjunto de impulsos neurales y patrones característicos de impulsos dirigidos a los músculos faciales.

El programa de intervención consta de seis sesiones de 60 minutos de duración cada una y una sesión por cada emoción básica como son alegría, tristeza, sorpresa, ira, asco y miedo, en las que los participantes desarrollan, de manera individual y en parejas, sus capacidades de reconocimiento y expresión emocional a través de ejercicios dramáticos, instrucciones, reforzamiento y modelado. Las sesiones son desarrolladas siguiendo un esquema básico que conlleva tres importantes momentos, tales son: (a) la motivación hacia los contenidos e introducción a los objetivos de la sesión, (b) el desarrollo de actividades propias de la pedagogía teatral para la expresión y el reconocimiento emocional, tales como, expresión corporal, mimo, maquillaje, cuentacuentos, clown e improvisaciones, y (c) la puesta en común e intercambio de impresiones (Cruz Colmenero *et al.*, 2013).

En esta misma línea, su principal propósito es educar en la expresión y reconocimiento de las emociones primarias o innatas a través de la dramatización, específicamente, a la población encontrada en la fase de adolescencia temprana comprendida entre los 10 a 11 años de edad (Cruz Colmenero *et al.*, 2013).

En cuanto a los recursos metodológicos usados se destacan técnicas creativas y dramáticas, precisamente, considerando que son estas expresiones sutiles de las emociones las que son entrenadas durante la actividad dramática, tanto en la expresión como en el reconocimiento con la finalidad de contribuir al desarrollo de dicha competencia emocional (Cruz Colmenero *et al.*, 2013).

En general, los resultados del programa de entrenamiento en expresión y reconocimiento de emociones a través de la dramatización apuntan hacia una mejora en el nivel de expresión y reconocimiento de las emociones propias y de los demás, pues tras un estudio de diseño cuasi-experimental, las evidencias indican que los adolescentes aprendieron a desarrollar sus emociones a través del juego dramático y se convirtieron en mejores

observadores y emisores de las mismas. No obstante, a pesar de que dichos resultados han demostrado que, con un número breve de sesiones de intervención basadas en la dramatización, los adolescentes mejoran el reconocimiento y la expresión de las emociones, los trabajos de investigación sobre este programa son manifiestamente insuficientes, motivo por el cual, se requiere de una evaluación más exhaustiva del mismo desde el punto de vista de la efectividad a través de estudios que evidencien más precisión y profundidad en cuanto al alcance de sus resultados (Cruz Colmenero *et al.*, 2013).

3.3.5. Programa Dulcinea

El programa de educación emocional Dulcinea fue diseñado por Juan Pérez González, Javier Cejudo Prado y Silvia Benito Moreno, un equipo de profesores coordinados, en el año 2014, en un intento por enmarcarlo dentro de la intervención preventiva desde el campo de la educación a través de una línea de intervención por programas cuya esencia se basa en facilitar la generalización y transferencia de lo aprendido en las diferentes actividades propuestas a situaciones cotidianas y reales de la vida de los adolescentes. A diferencia de la mayoría de programas mencionados, el presente incluye una formación para el profesorado, de carácter procesual a través de un modelo de consulta colaborativa interna con el objetivo de garantizar su aplicación (Cejudo Prado, 2015).

El programa se encuentra fundamentado en la integración de algunos de los modelos teóricos de la inteligencia emocional que cuentan con más respaldo científico, en un intento por recoger el amplio dominio muestral de la misma (Cejudo Prado, 2015). Entre ellos, el modelo circular de la inteligencia emocional rasgo (Petrides & Furham, 2001) cuyos contenidos corresponden a un factor de bienestar, factor de emocionalidad, factor de sociabilidad, factor de autocontrol y facetas independientes; el modelo jerárquico de cuatro ramas de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997) con el abordaje de la percepción,

valoración, y expresión de las emociones, la facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis de las emociones y regulación reflexiva de las emociones; y el modelo tripartito de competencia emocional (Mikolajczak *et al.*, 2009) compuesto únicamente por un factor intrapersonal y un factor interpersonal.

Está compuesto por 17 sesiones, propuestas mediante la división de cinco fases, y con la finalidad de llevarse a cabo una sesión de intervención semanal de 60 minutos de duración a lo largo de todo el curso escolar. En la estructura de cada una se incluye una ficha técnica en la que se recogen los objetivos, la descripción y desarrollo de la actividad, así como, los materiales que se requieren, el tiempo estimado de duración y la forma de distribución grupal para su implementación. Mientras que, las actividades propuestas, 70 en total, intentan propiciar la autorreflexión personal, el conocimiento y comprensión emocional propia y ajena, la empatía con las emociones de los otros y la regulación de las emociones, dentro de los procesos intrapersonales como de las relaciones interpersonales. Así, en conjunto, las actividades que lo componen estimulan la comunicación interpersonal, la autoestima, el autoconocimiento, la confianza y la cohesión grupal (Cejudo Prado, 2015).

Así mismo, de acuerdo con Cejudo Prado (2015) se ajusta a tres objetivos principales dirigidos a una población de entre 12 a 18 años, cuyos fines se alcanzan al favorecer el desarrollo emocional del alumnado mejorando las facetas que incluye la inteligencia emocional. Conjuntamente, intenta promover su adaptación social y mejorar su adaptación escolar.

Implica el mantenimiento de una serie de variables que configuran el encuadre metodológico de la intervención como son constancia intersectorial, constancia espacio-temporal, constancia de las figuras adultas que articulan la intervención y constancia de la estructura o formato de la sesión, todas ellas interrelacionadas para facilitar su aplicación en

el contexto educativo. De manera conjunta, las técnicas de enseñanza-aprendizaje son prioritariamente activas y participativas y los instrumentos utilizados han sido seleccionados de acuerdo a su utilidad y cualidades psicométricas (Cejudo Prado, 2015).

En cuanto a resultados que evidencien su efectividad, mediante un diseño de investigación cuasi-experimental, se obtuvo un impacto positivo en las siguientes variables: inteligencia emocional, sistema de respuesta a la recompensa, promoción de actitudes positivas, ajuste escolar, rendimiento académico y mayor capacidad cognitiva ante la evitación o reducción de problemas de comportamiento. En concreto, su propuesta pretende enriquecer los numerosos programas de educación emocional existentes y constituye una aportación muy importante científicamente fundamentada de una excelente práctica en educación emocional con adolescentes, y en dicho sentido, facilita a investigadores, profesores, orientadores educativos y familias un marco para favorecer la educación emocional en un centro de educación secundaria (Cejudo Prado, 2015).

3.3.6. Antiprograma de Educación Emocional (AEdEm)

El Antiprograma de Educación Emocional: Sentir en primera persona (AEdEm) fue desarrollado por Antonio Sánchez Román y Laura Sánchez Calleja, en el año 2015, como una forma de entender la educación emocional desde una perspectiva que se aleja de los programas secuenciados y con estructura lógica de contenidos, haciendo énfasis en lo que el alumnado adolescente lleva consigo durante su presente cotidiano, sin dejar de lado una adecuada estructura de contenidos y un valioso modelo de intervención (Sánchez y Sánchez, 2015). Así, ha sido construido sobre la base de que su intervención debe llevarse a cabo en el marco del currículo escolar y convertirse en una actividad planificada y sistemática que se desarrolle en la educación secundaria (Sánchez Calleja *et al.*, 2016).

Para su desarrollo, ha sido de gran utilidad las aportaciones de investigaciones en áreas como psicología, pedagogía y neurociencia. En esta misma línea, el modelo teórico en que se enmarca es el modelo competencial de Goleman, incluyendo en el mismo, una combinación junto a las aportaciones sobre las competencias emocionales enunciadas por Bisquerra y Pérez-Escoda: conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional; competencia social y habilidades de vida y bienestar (Sánchez Calleja *et al.*, 2016).

Concretamente, está compuesto por un total de treinta sesiones, de 60 minutos de duración a la semana, en el transcurso de todo el período escolar. En la estructura de una sesión se diferencian tres importantes momentos: habituación, desarrollo central de la sesión y cierre (Sánchez-Calleja *et al.*, 2016). En un primer momento se prepara al grupo, en un segundo se desarrolla el tema principal a ser abordado en la sesión, y en un tercero se procede al cierre de lo tratado. Las actividades siguen una diversidad de técnicas y procesos didácticos cuyo punto de partida inicia de las vivencias, inquietudes, intereses y necesidades del alumnado, trabajando desde lo emergente y con métodos de abordaje vivenciales, experienciales y reflexivos en los que la toma de conciencia juega un rol fundamental (Sánchez Calleja *et al.*, 2017). Así, dichas actividades, constituyen una batería que el docente pondrá en acción dependiendo de las demandas y necesidades del grupo (Sánchez Calleja *et al.*, 2016).

El objetivo que persigue el programa AEdEm radica en atender a la toma de conciencia, a la comprensión y regulación de las emociones, a la identificación de las mismas en el propio alumnado y en terceros, al desarrollo de una capacidad de escucha, a la mejora de las relaciones, a la construcción de una visión realista de sí mismo y de sus posibilidades y al ofrecimiento de herramientas para que el alumnado, comprendido entre las edades de 12 a

14 años, se desenvuelva en su trayectoria vital (Sánchez Calleja *et al.*, 2016).

Resumidamente, el desarrollo de su metodología se apoya primordialmente en los recursos educativos del formador, de modo que, sin una previa preparación adecuada de éste, pierde una importante parte de su potencial de desarrollo. No obstante, su puesta en práctica precisa también una implicación efectiva del alumnado adolescente, es decir, una implicación que vaya más allá de la sola participación en las actividades o tareas propuestas, abarcando el vencimiento de su resistencia a compartir problemas personales y emociones, así como, una amplia disposición a implicarse en el fortalecimiento de las habilidades de otros (Sánchez Calleja *et al.*, 2016).

En dicho contexto, el programa se encuentra avalado científicamente y los resultados de su aplicación han demostrado que favorece al desarrollo de todas las competencias, aunque de forma desigual, siendo la conciencia y la autonomía emocional en las que se han alcanzados resultados más evidentes (Sánchez Calleja, 2017). En un estudio con diseño cuasi-experimental, resultó que, en cuanto al nivel de conciencia emocional, se obtuvo efectos realmente positivos respecto a la identificación de sentimientos; efectos que resultaron poco evidentes en lo concerniente a la regulación emocional, competencia que fue adquirida por el alumnado en un plano muy elemental, pues se evidenció un aprendizaje únicamente en la regulación de conductas primarias manifestadas en emociones básicas; en lo que respecta a la autonomía emocional, se observó una ganancia positiva ante el favorecimiento al aumento de la responsabilidad; así mismo, los resultados indicaron un pequeño aumento en la conducta prosocial referida a la competencia social; y finalmente, la evolución de habilidades de vida y bienestar también resultó constituir una competencia con resultados favorables (Sánchez Calleja *et al.*, 2017). En cuanto al diseño, el juicio de expertos pone de manifiesto que el programa presenta adecuación, pertinencia, relevancia y utilidad,

por lo que, es posible afirmar que, según muestran los resultados, existe coherencia entre los distintos elementos que lo constituyen, y a su vez éste presenta racionalidad en la propuesta que lo sustenta (Sánchez Calleja, 2017).

3.3.7. Programa Intemo+

Durante los últimos años, un sinnúmero de trabajos científicos ha resaltado el indiscutible papel de la inteligencia emocional como factor protector ante aspectos tan importantes para la vida humana como son la salud física y mental, el funcionamiento social y el rendimiento académico. Es así que, en el campo de la intervención en inteligencia emocional en la población adolescente destaca el programa Intemo+, un modelo diseñado por Rosario Cabello González, Ruth Castillo Gualda, Pilar Rueda Gallego y Pablo Fernández Berrocal, en el año 2016, para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes y que supone una continuación y un complemento al programa Intemo publicado en la misma editorial Pirámide, en el año 2012, con el título *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes: Programa Intemo* (Cabello et al., 2016).

Consta de 12 sesiones en total, de 55 minutos de duración cada una, distribuidas en cuatro fases que corresponden a las cuatro ramas del modelo teórico de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, constituyendo esto, además, su fundamentación teórica. Todas las sesiones se distribuyen igual, pues se inicia con una sinopsis de los objetivos, el material necesario, el guion de estructura de la sesión y una frase final que sintetiza el conocimiento adquirido. Cada sesión facilita actividades lúdicas y motivadoras para el desarrollo emocional de las y los adolescentes ofreciendo la posibilidad de poner en práctica los conocimientos emocionales integrados a otros ámbitos de sus vidas. Además de ello, incluye dos sesiones adicionales de carácter transversal centradas en la elaboración de un Periódico Emocional y

un Guion de Cine, actividades que tratan de ejercitar las cuatro ramas alcanzadas, trabajadas y desarrolladas de forma global (Cabello *et al.*, 2016).

El programa Intemo+ está dirigido a jóvenes de entre 12 y 18 años y ha sido diseñado con el objetivo principal de permitir a la población participante un adecuado manejo de cada una de las habilidades que componen la inteligencia emocional de forma práctica y dinámica contribuyendo al desarrollo de la capacidad para percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás (Sigüenza Marín *et al.*, 2019).

A diferencia del programa Intemo publicado en 2012, su metodología implica mayor complejidad y mayor dinamismo en las actividades propuestas, buscando que los y las adolescentes se sientan atraídos de una forma lúdica por el entrenamiento y el desarrollo de la inteligencia emocional, y una mejor conexión con otros contextos como el de la familia o los amigos y con los contenidos curriculares. En general, sus actividades suponen una innovadora integración de todo lo aprendido, promocionando la interacción social dentro y fuera del aula y vinculándose con el mundo real más allá del entorno educativo (Cabello *et al.*, 2016).

Ha sido validado experimentalmente, mediante un diseño cuasi-experimental con seguimiento longitudinal. En la actualidad, existen resultados de su aplicación, publicados en diversas revistas científicas de relevancia internacional, que avalan su utilidad y validez. Por ejemplo, ha mostrado efectos positivos a corto, mediano y largo plazo, así como, beneficios en distintos aspectos tan esenciales para los adolescentes como son la salud física y mental, las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y la conducta agresiva (Castillo *et al.*, 2013; Ruiz Aranda, *et al.*, 2012; Ruiz Aranda, *et al.*, 2011). Evidencian además un mayor ajuste psicológico con menores niveles de depresión, ansiedad y afectividad negativa, menor atipicidad, locus de control externo, somatización, estrés social y mayor autoestima (Ruiz

Aranda, *et al.*, 2012). En relación a problemas externalizantes, también se ha encontrado un impacto positivo del programa en cuanto a una reducción significativa de ira, hostilidad y conductas de agresión física y verbal, así como un aumento notable de conductas prosociales y empatía (Castillo-Gualda *et al.*, 2018; Castillo *et al.*, 2013).

3.3.8. Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA)

El programa de educación emocional para adolescentes fue desarrollado por Inmaculada Montoya Castilla, Silvia Postigo Zegarra y Remedios González Barrón, en el año 2016, y parte de un paradigma humanista y dialógico, en el que los contenidos se hallan orientados a un aprendizaje con significado para los participantes con el objetivo último de favorecer a los adolescentes en el desarrollo de un proyecto de vida responsable y con sentido (Postigo-Zegarra *et al.*, 2019). El programa presenta una reflexión sobre el sentido de las emociones y la educación emocional en las aulas, así como una sugerencia práctica estructurada y a la vez flexible y versátil (Montoya *et al.*, 2016).

Es un programa basado en el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey que contempla cuatro competencias interrelacionadas entre sí, estas son: la percepción, valoración y expresión de emociones; la facilitación emocional del pensamiento; la comprensión emocional y la regulación emocional (Postigo-Zegarra *et al.*, 2019). Su estructura jerárquica demanda un trabajo en el que las competencias son transmitidas de forma gradual desde las habilidades más básicas hasta las más complejas (Mayer *et al.*, 2016).

Consta de once sesiones de 50 minutos de duración cada una y propuestas mediante la división de dos fases. En la primera, comprendida entre la primera sesión a la sexta, se aborda un trabajo de las competencias emocionales más básicas, mientras que, en la segunda, que

comprende de la séptima sesión a la onceava, se lleva a cabo la práctica de la regulación emocional en diferentes contextos y situaciones. Para ello, en la segunda parte del programa, se plantean objetivos complementarios a la regulación emocional, como la reflexión sobre valores, la responsabilidad y la prevención de conflictos interpersonales. En todas las sesiones se utiliza la misma secuencia de trabajo, lo que modela una forma natural de aprender, esto es, desde una experiencia personal o interpersonal emocionalmente significativa a la elaboración de teorías o significados personales sobre dicha experiencia (Postigo-Zegarra *et al.*, 2019).

El programa de Educación Emocional para Adolescentes comparte con programas anteriores el objetivo principal de mejorar la educación emocional en la población adolescente (Vizcarra Morales *et al.*, 2016), sin embargo, persigue la promoción y mejora de las habilidades emocionales en esta población que comprende las edades entre 11 y 15 años, teniendo en cuenta que esta etapa es un período con grandes oportunidades para el cambio y el crecimiento cognitivo, afectivo, social y existencial (Montoya *et al.*, 2016).

De esta manera, se desarrolla a través de las diferentes actividades y sesiones planteadas sobre la estructura metodológica del diálogo, en la que educador y educando se plantean preguntas sobre la realidad emocional que brinda la experiencia propuesta y van juntos en busca de las respuestas, así como, del aprendizaje significativo, el cual parte de los conocimientos que el adolescente ya ha adquirido para ir construyendo nuevos aprendizajes que den sentido a las experiencias presentes y posibiliten nuevas experiencias futuras (Postigo-Zegarra *et al.*, 2019).

En cuanto a criterios de rigor y credibilidad, se trata de un programa bien estructurado y de fácil comprensión, según los resultados alcanzados a partir de varios estudios, los mismos que, han comprobado la garantía de que sus aplicaciones son totalmente válidas y

confiables. Los resultados del análisis cualitativo indican aprendizajes en la dimensión emocional, social y personal. Concretamente, en la dimensión emocional, se proponen mejoras en la atención y conciencia emocional, esto es, en la capacidad de identificar y expresar emociones (Postigo-Zegarra *et al.*, 2019), así como, avances en el proceso de diferenciación de pensamientos asociados a emociones y regulación de tres de ellas, específicamente, el miedo, la ansiedad o la tristeza (Mayer *et al.*, 2016). En cuanto a la dimensión social, se comparte evidencia de un desarrollo en conductas prosociales, así como, un aumento en las relaciones de cooperación y disminución en la emisión de críticas o juicios. Mientras que, en la dimensión personal, los resultados corroboran la adquisición de un mayor nivel de autodirección que incluye una mayor autoestima y autocontrol en relación con un aumento en la percepción de bienestar personal y satisfacción vital. En concreto, el presente programa mejora las competencias emocionales básicas, las cuales son fundamentales para el desarrollo de competencias superiores a nivel emocional (Ordóñez-López *et al.*, como se citó en Postigo-Zegarra *et al.*, 2019).

Conclusiones del capítulo tres

El interés por la elaboración y aplicación de programas de educación emocional surge a partir del trabajo de Daniel Goleman en 1995. Históricamente, la educación emocional ha tenido protagonismo como un ámbito completamente innovador que, a través de la creación de programas correctamente diseñados, aplicados y avalados científicamente, obtiene resultados que han demostrado una labor altamente desarrollada en la población adolescente. La comunidad científica en la última década ha profundizado en su análisis incrementando el número de estudios en este campo. Sin embargo, algunos de estos sugieren el desarrollo de resultados de efectividad y mayor rigurosidad como un respaldo de su utilidad previo a sus implementaciones.

Capítulo cuatro

Aspectos metodológicos

El contenido de este capítulo aborda los aspectos metodológicos que guiaron el desarrollo de la presente revisión bibliográfica. Primero, se realiza la identificación de las bases de datos y definición de las ecuaciones de búsqueda. Segundo, se reduce la investigación mediante la aplicación de criterios de inclusión y criterios de exclusión. Tercero, se aborda una preselección de material reportado en diferentes bases de datos. Cuarto, se realiza una selección cuidadosa de la literatura científica encontrada.

4.1. Identificación de las bases de datos y definición de las ecuaciones de búsqueda

La búsqueda bibliográfica inició con el ingreso en la biblioteca digital de la Universidad del Azuay <https://n9.cl/gopct> que reúne la mayor fuente de bases de datos científicas en las cuales se encuentran indexados una gran cantidad de recursos electrónicos para investigación documental. Para este caso, se incluyó el ingreso en las bases de datos Scielo, Ebsco, Dialnet y Redalyc como los principales motores de búsqueda. Adicionalmente, se complementó con el motor de búsqueda de Google especializado en literatura académica: Google Académico <https://scholar.google.es/>.

Seguidamente, se utilizaron las ecuaciones de búsqueda que incluyeron palabras clave en los idiomas español e inglés para la identificación de artículos en relación con el tema propuesto al presente trabajo de tesis con la finalidad de facilitar su delimitación y evitar búsquedas complicadas que abarquen cientos o miles de resultados innecesarios. Las ecuaciones utilizadas en el presente trabajo fueron “Adolescencia”-“Adolescence”, “Educación emocional”-“Emotional Education” y “Programas de educación emocional”-“Emotional Education Programs” selectas de acuerdo a los temas que conforman la división del título principal y los tres capítulos iniciales.

La Tabla 2, muestra los resultados obtenidos tras la búsqueda realizada en las bases de datos reportadas en la biblioteca digital de la Universidad del Azuay aplicando las ecuaciones previamente mencionadas. La ecuación de búsqueda *i*, muestra un total de 329.548 resultados y para el caso de la ecuación *ii*, se obtiene un total de 287.647. Mientras que, la ecuación de búsqueda *iii*, evidencia el mayor número de resultados existentes con un total de 395.856 estudios científicos.

Tabla 2

Resultados de la búsqueda realizada en la biblioteca digital de la Universidad del Azuay

Ecuación de búsqueda/ Bases de Datos	Scielo	Ebsco	Dialnet	Redalyc	Total
<i>i.</i> Adolescencia- Adolescence	7.055	224.612	41.516	56.365	329.548
<i>ii.</i> Educación emocional- Emotional Education	66	517	1.511	285.553	287.647
<i>iii.</i> Programas de educación emocional- Emotional Education Programs	1	15	149	395.691	395.856

En la tabla 3, los resultados obtenidos en Google Académico aplicando las ecuaciones de búsqueda evidencian la siguiente información. La ecuación *i*, obtiene un total de 3.412.000 publicaciones científicas siendo la búsqueda que ha proporcionado la mayor cantidad de resultados. Para el caso de la ecuación *ii*, se evidencia 50.400 estudios científicos y para la ecuación *iii*, se presenta un total de 2.576.

Tabla 3

Resultados de la búsqueda realizada en Google Académico

Ecuación de búsqueda/ Bases de Datos	Google Académico
<i>i.</i> Adolescencia-Adolescence	3.412.000
<i>ii.</i> Educación emocional-Emotional Education	50.400
<i>iii.</i> Programas de educación emocional-Emotional Education Programs	2.576

4.2. Aplicación de criterios de inclusión y criterios de exclusión

Una vez obtenidos los resultados de la búsqueda descrita en la sección anterior y debido a la gran cantidad de material encontrado, se identificaron criterios de inclusión y criterios de exclusión con el fin de garantizar una selección adecuada de los estudios y obtener un número más reducido de documentos para un análisis detallado del tema.

1. Se analizan los estudios publicados como artículos científicos, meta-análisis o tesis doctorales, se excluye la utilización de tesis y trabajos de grado.
2. Se acorta la escala temporal de relevancia con material publicado durante la última década, se excluye documentos encontrados con anterioridad al año 2011.
3. Se incluye literatura sobre el estado de avance de la ciencia publicada en los idiomas español e inglés, se excluye la investigación en otros idiomas.
4. Se analizan estudios que presentan libre acceso a la literatura científica, se excluye la utilización de documentos que requieran de pago.
5. Se realiza la búsqueda con investigación documental que contenga la información básica completa, se excluye el análisis de documentos que no presentan resumen.
6. Se centra la investigación en estudios sobre adolescencia, se excluye material no relacionado a la población considerada objeto de estudio.

7. Se opta por documentación confiable y veraz, se excluye la manipulación de recursos electrónicos con ausencia de validez y fiabilidad.

En la tabla 4, se indican los resultados obtenidos para cada una de las ecuaciones de búsqueda en las bases de datos reportadas en la biblioteca digital de la Universidad del Azuay aplicando los criterios de inclusión y criterios de exclusión. Para la ecuación *i*, se observa un total de 94.274 documentos, lo que indica una reducción del 71,40% con respecto al valor total obtenido en la Tabla 2. Para la ecuación *ii*, se obtiene un total de 1.728 estudios, indicando una reducción del 99,40%. Mientras que para la ecuación *iii*, se evidencia un total de 160 escritos, lo que significa un 99,96% menos, siendo esta última la mayor reducción.

Tabla 4

Resultados aplicando los criterios de inclusión y de exclusión en la biblioteca digital

Ecuación de búsqueda/ Bases de Datos	Scielo	Ebsco	Dialnet	Redalyc	Total
<i>i.</i> Adolescencia- Adolescence	3.676	38.492	31.135	20.971	94.274
<i>ii.</i> Educación emocional- Emotional Education	56	150	956	566	1.728
<i>iii.</i> Programas de educación emocional- Emotional Education Programs	1	5	75	79	160

La tabla 5, muestra los resultados obtenidos en Google Académico aplicando los criterios de inclusión y criterios de exclusión. En la ecuación de búsqueda *i*, se obtiene una reducción del 68,78% que indica un total de 1.065.300 estudios. Para la ecuación *ii*, se evidencia una reducción del 40,08% con una documentación de un total de 30.200. Mientras que en la ecuación *iii*, se observa una reducción del 22,05% con un total de 2.008 resultados.

Tabla 5

Resultados aplicando los criterios de inclusión y de exclusión en Google Académico

Ecuación de búsqueda/ Bases de Datos	Google Académico
<i>i.</i> Adolescencia-Adolescence	1.065.300
<i>ii.</i> Educación emocional-Emotional Education	30.200
<i>iii.</i> Programas de educación emocional-Emotional Education Programs	2.008

Utilizando los datos obtenidos en las Tablas 4 y 5, se tabularon los resultados en la Tabla 6. Se puede observar el total de estudios obtenidos para cada una de las ecuaciones de búsqueda tras la aplicación de los criterios de inclusión y criterios de exclusión después de la integración de resultados provenientes de las bases de datos reportadas en la biblioteca digital de la Universidad del Azuay y en el motor de búsqueda Google Académico. Para la ecuación de búsqueda *i*, han sido tomados un total de 1.159.574 estudios. Con un resultado total de 31.928, han sido reportados los resultados para la ecuación *ii*. Mientras que, para el caso de la ecuación *iii*, se han tomado un total de 2.168 documentos electrónicos.

Tabla 6

Resumen del total de resultados obtenidos en todas las bases de datos

Ecuación de búsqueda/ Bases de Datos	Suma total de resultados obtenidos en la biblioteca digital y Google Académico
<i>i.</i> Adolescencia-Adolescence	1.159.574
<i>ii.</i> Educación emocional-Emotional Education	31.928
<i>iii.</i> Programas de educación emocional-Emotional Education Programs	2.168

4.3. Preselección de literatura científica

Luego del adecuado cumplimiento con los pasos citados anteriormente en el desarrollo de presente escrito, para esta sección, se procedió a realizar una preselección de la literatura científica encontrada con la finalidad de contar con una cantidad considerable de artículos a partir de la cual fuese posible llevar a cabo una revisión más detallada y exhaustiva de los mismos. Mediante esta, se espera la posible detección de artículos potenciales que cumplan con los requisitos necesarios para la elaboración de un adecuado trabajo ante la posterior selección de algunos de ellos. Para esto se llevó a cabo una lectura sistemática de los resúmenes, las discusiones y conclusiones de los documentos cuyo título hacia más referencia y se encontraba más directamente relacionado al contenido requerido para la presente revisión bibliográfica, descartando el resto.

A partir de ello, en la Tabla 7, se muestra un total de 235 documentos científicos preseleccionados con una cantidad de 93 estudios selectos para la ecuación de búsqueda *i*, una documentación que evidencia un total de 74 para la ecuación *ii* y una cantidad de 68 resultados para la ecuación *iii*.

Tabla 7

Resumen total de documentos preseleccionados

Ecuación de búsqueda/ Bases de Datos	Suma total de resultados obtenidos en la biblioteca digital y Google Académico
<i>i.</i> Adolescencia-Adolescence	93
<i>ii.</i> Educación emocional-Emotional Education	74
<i>iii.</i> Programas de educación emocional-Emotional Education Programs	68
Total documentos preseleccionados	235

4.4. Selección final de literatura científica

Previo a culminar con el proceso detallado para recopilar concretamente los estudios con las peculiaridades descritas en el transcurso del presente capítulo, fue necesario realizar una selección final de toda la literatura científica encontrada a fin de formar una colección bibliográfica que responda a las necesidades de información planteadas en un inicio priorizando la idea de mantener un adecuado equilibrio entre cantidad, calidad y actualidad en su contenido. Por ello, se llevó a cabo una revisión completa de cada uno de los textos preseleccionados en el apartado anterior en todas sus secciones con el objetivo de obtener las características más relevantes de cada uno y refinar la selección final para rescatar la documentación cuyo contenido se encontrase más aproximado a la búsqueda de las ecuaciones propuestas.

Para lo anteriormente expuesto, se consideró imprescindible que los documentos detallaran aspectos principales, como los mencionados a continuación:

- a. definiciones, posiciones y/o modelos teóricos, rangos de edades y desarrollo en la adolescencia,
- b. conceptualizaciones, posturas científicas, demanda y beneficios de la educación emocional,
- c. origen, referentes, características y resultados sobre programas de educación emocional.

Finalmente, la documentación que ha sido rigurosamente seleccionada para la elaboración de la presente revisión bibliográfica abarca un total de 70 resultados. Dentro de ello, se reunió 22 documentos con su debido respaldo científico disponibles para la ecuación de búsqueda *i*. Para el caso de la ecuación *ii*, se obtuvo un total de 27 resultados. Mientras

que, para la ecuación de búsqueda *iii*, fueron seleccionados 21 estudios científicos, como se detalla a continuación en la Tabla 8. Cabe señalar que, se realizó una comparación entre los estudios encontrados en las bases de datos reportadas en la biblioteca digital de la Universidad del Azuay y en el motor de búsqueda Google Académico confirmando que no hubiese archivos duplicados.

Tabla 8

Resumen total de documentos seleccionados

Ecuación de búsqueda/ Bases de Datos	Suma total de resultados obtenidos en la biblioteca digital y Google Académico
<i>i.</i> Adolescencia-Adolescence	22
<i>ii.</i> Educación emocional-Emotional Education	27
<i>iii.</i> Programas de educación emocional-Emotional Education Programs	21
Total documentos seleccionados	70

Conclusiones del capítulo cuatro

El trabajo de esta revisión centra su interés en la búsqueda de bibliografía disponible que aproxime a la investigación de programas para el desarrollo de la educación emocional en adolescentes. Partiendo de ello, ha sido posible la obtención de distintos resultados y con ello la profundización en la búsqueda documental de material que garantiza la calidad y rigurosidad en la información recolectada. El estado de avance de la ciencia en la última década ha permitido obtener un listado más acotado y concreto de estudios en este campo. No obstante, ha sido necesaria la complementación con información encontrada en libros y otros documentos científicos con contenidos referentes para consolidar una búsqueda más efectiva en la elaboración del trabajo de tesis.

Capítulo cinco

Una nueva propuesta

En el presente capítulo se presenta una propuesta de intervención que contiene un programa de actividades para desarrollar las habilidades emocionales en adolescentes entre los 12 y 18 años. También, se exponen los contenidos que lo componen. Además, se ofrece una guía de sesiones junto a las observaciones realizadas durante su implementación. Se destaca la posibilidad de su aplicación dentro de contextos educativos, así como, en otros contextos menos formales o de carácter clínico.

5.1. Creación de un programa de educación emocional para adolescentes

5.1.1. *Justificación*

En Ecuador, un reto, en la actualidad, lo constituye la formación integral de la población adolescente como seres con una capacidad de mejoramiento del bienestar físico y mental, esto es, debido a que, durante décadas, el contexto educativo se ha ido estructurando, esencialmente, en base a la jerarquización de aspectos meramente cognitivos. Durante años, se ha subestimado el estudio y la investigación sobre la educación emocional, siendo así que, los aspectos concernientes a procesos y/o estados emocionales han pasado a un segundo plano en la vida de las y los adolescentes ecuatorianos dentro de las instituciones o contextos educativos. Como muestra de ello, tras una investigación llevada a cabo a través de distintas fuentes de datos, ha sido impresionante la obtención de resultados científicos que evidencian la utilización del concepto de educación emocional plasmado en la realización de varios trabajos de grado provenientes de distintas universidades del país, así como, unos cuantos artículos científicos, dejando totalmente de lado la creación de propuestas o programas educativos y sus aplicaciones o implementaciones en contextos curriculares, dentro de la última década.

A partir del año 2020 la pandemia por Covid-19 ha impactado a incontables cantidades de personas a nivel mundial provocando la manifestación de problemáticas, sobre todo, en la salud mental, tales como, síntomas ansiosos, depresivos, irritabilidad, tristeza, preocupación, alteraciones en el comportamiento, rendimiento académico disminuido, trastornos del apetito y patrones de sueño irregulares, entre otros (Organización Mundial de la Salud, 2020, como se citó en Viza *et al.*, 2020, p. 489), afectando, especialmente, a la población definida entre la niñez y adolescencia. Por tanto, de cara a los nuevos retos que la actualidad impone, UNICEF y el Ministerio de Educación han considerado indispensable el desarrollo de estrategias que permitan fortalecer el proceso educativo teniendo como uno de sus fines principales el bienestar emocional de las y los estudiantes ecuatorianos, para lo cual, han diseñado una herramienta de diagnóstico pedagógico que consiste en una entrevista compuesta por 10 preguntas de opción múltiple dirigida a evaluar los aspectos socioemocionales en el contexto del Covid-19, y conjuntamente la identificación de alertas que propone una hoja de ruta de acción frente a la posible alerta encontrada y la propuesta de recursos para el ejercicio de las habilidades para la vida a toda la población estudiantil a escala nacional tanto de la oferta ordinaria como de la extraordinaria (Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC], 2020).

En línea con esta idea, la justificación de la presente propuesta surge, indiscutiblemente, a raíz y junto a las alarmantes consecuencias que la actual crisis sanitaria ha dejado y continúa haciéndolo en el bienestar emocional a millones de adolescentes, ya que, es por tal motivo que la priorización en procesos emocionales ha comenzado a tomar protagonismo en el contexto ecuatoriano; no obstante, también se origina a favor de una iniciativa que promueva el diseño, desarrollo e implementación futuros de programas con modelos educativos enfocados en la necesidad de formar adolescentes bachilleres integrales

descontinuando con la preferencia en la educación cognitiva en decremento de la educación emocional.

5.1.2. Contextualización

En el mundo en que el coeficiente intelectual deja de constituir el único éxito en el proceder de un individuo para la consecución del bienestar personal y social, el posicionamiento de la inteligencia emocional como factor principal para el desarrollo integral se convierte en una realidad. La presente consiste en una propuesta de intervención que contiene un breve programa de actividades para el desarrollo de las habilidades y competencias emocionales que tiene como cometido el mejoramiento de la calidad de vida de la población adolescente dentro del contexto educativo en donde se propone el ejercicio de las mismas estrechamente relacionado con la continuidad en la enseñanza de habilidades cognitivas.

Desde este punto de vista, ha sido diseñado un programa para que pueda ser aplicado de forma presencial en el que la educación emocional adopta un enfoque de ciclo vital en donde la edad de aplicación va de los 12 a los 18 años. Esto es, debido a que, la adolescencia se ha descrito como una etapa de gran evolución y cambios que constituye un mundo emocional complejo que debería encontrarse dotado de herramientas adecuadas para el aprendizaje de la regulación en procesos emocionales y la prevención de problemáticas consideradas foco de atención clínica en salud mental, lo que justifica la idoneidad de este momento para la práctica y toma de conciencia de la educación emocional (Pellicer Royo, 2021).

En definitiva, se plantea un programa que comparte con la propuesta de educación socioemocional integrada en el plan educativo por el Ministerio de Educación del Ecuador,

en el régimen 2020-2021, el desarrollo de aprendizajes en las habilidades en mención a fines de alcanzar el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la crisis sanitaria y/o posterior a ella, en busca de orientar la práctica profesional docente hacia el desarrollo integral de las y los estudiantes a fin de alcanzar los propósitos que abordan más allá de aspectos disciplinares académicos en beneficio de la adquisición por parte del estudiantado de habilidades que le permitan la identificación, entendimiento y gestión de sus emociones, así como, la definición de su proyecto de vida y el alcance de sus propósitos (MINEDUC, 2020).

5.1.3. Fundamentación

Para su fundamentación teórica ha resultado útil centrar la atención en la integración de dos significativas aportaciones, esto, en un intento por recoger las bases para la creación de un modelo teórico de programa de educación emocional para la población adolescente que permita la obtención de resultados exitosos.

Primero, el modelo teórico de inteligencia emocional propuesto por John Mayer y Peter Salovey que conforma las cuatro ramas que lo componen, como son: percepción, valoración y expresión emocionales; facilitación emocional del pensamiento; comprensión emocional y regulación emocional. Este modelo, por su caracterización como el planteamiento teórico con mayor apoyo empírico recibido, resultado de la integración de todas las habilidades emocionales propuestas en un solo constructo que ha podido ser evaluado y contrastado científicamente (Mayer y Salovey, 1997).

A su vez, en estrecha relación con el mismo, el modelo que propone las cinco habilidades para la vida centradas en las destrezas emocionales propuestas por el Sistema Nacional Educativo del Ecuador, como son: empatía, autococimiento, manejo de emociones,

resolución de conflictos y toma de decisiones (MINEDUC, 2020). Este, en respuesta al ser la única propuesta de lo que constituiría lo más cercano a un modelo teórico expertamente validado dentro del contexto ecuatoriano y ejecutado mediante la intervención basada en educación emocional que ha sido creada y puesta en práctica, hasta el momento actual, y que ha podido constituir como iniciativa ante futuros diseños, creaciones y/o aplicaciones, a nivel nacional.

5.1.4. Contenidos

Los contenidos didácticos que se presentan en el programa son un conjunto de actividades que han sido tomadas de los programas Intemo+ (Cabello *et al.*, 2016) y PREDEMA (Montoya *et al.*, 2016), siendo modificadas para ser adaptadas de acuerdo al contexto ecuatoriano, y que parten en todo momento de la vivencia personal de las y los adolescentes. Así mismo, las fases y actividades propuestas, a continuación, se presentan en un orden que debe ser correctamente abordado y respetado.

El programa consta de seis sesiones, de 40 minutos de duración cada una, para ser llevadas a cabo una vez a la semana, durante 6 semanas del período lectivo y propuestas mediante la división de cuatro fases que comprenden las cuatro ramas del modelo teórico de inteligencia emocional propuesto por John Mayer y Peter Salovey, esto a excepción de la denominada sesión cero, la cual, a más de no incluirse en ninguna de las fases en mención, constituye el inicio de la intervención con la finalidad de acceder a una previa preparación del alumnado a partir de la presentación de una pequeña base teórica sobre educación emocional. En referencia a las fases, todas ellas unidas a cinco actividades en total que representan las cinco habilidades para la vida propuestas por el Sistema Nacional Educativo del Ecuador. En la primera fase, percepción, valoración y expresión emocionales, que comprende la primera sesión, se aborda un trabajo de competencias emocionales ligadas a una actividad de

autoconocimiento. En la segunda fase, facilitación emocional del pensamiento, comprendida entre las sesiones segunda y tercera, dos actividades, de toma de decisiones y resolución de conflictos, adquieren protagonismo ante la preparación emocional del alumnado. En la tercera fase, comprensión emocional, constituida por la cuarta sesión, el abordaje se enfoca en la puesta en práctica de una actividad que enmarca la empatía como habilidad para mejorar las interacciones sociales. La cuarta fase, regulación emocional, como la más compleja del modelo en mención, que comprende la quinta sesión, dirige su atención a una actividad sobre el manejo de emociones para un eficaz afrontamiento ante diversas circunstancias de la vida.

En este sentido, en la estructura de cada sesión se diferencian tres importantes momentos que conllevan su propio tiempo de duración, cada uno. En un primer momento, con una duración de aproximadamente 10 minutos, se da inicio a la sesión con la preparación del alumnado mediante la exposición y explicación de los ejercicios o técnicas y la metodología que serán llevados a cabo en la misma junto a la exploración de conocimientos previamente adquiridos. En un segundo momento, con una duración aproximada de máximo 20 minutos, se abordará el desarrollo de cada una de las actividades planificadas en el programa a favor de lograr la obtención de los objetivos propuestos. Y en un tercer momento, con 10 minutos de duración, se procederá a la finalización y cierre de dichas actividades mediante un abordaje puramente vivencial y reflexivo de lo que habría conllevado la experiencia de la sesión completa. Cabe resaltar la creación de un espacio denominado: Mi vivencia personal. Espacio que puede llevarse a cabo en cualquiera de los tres momentos y dentro del cual se les brinda a los adolescentes la posibilidad de explorar mediante el diálogo su realidad personal integrando lo aprendido a sus experiencias y conocimientos previos, esto, dando la total libertad de elección y bajo ninguna circunstancia de forzar la propuesta. En general, los contenidos propuestos conllevan intervenciones dinámicas y atrayentes a la

población en mención en las que cada sesión facilita actividades lúdicas y motivadoras para el desarrollo emocional de las y los adolescentes ecuatorianos. Dichas actividades, constituidas como un plan que el profesional encargado de impartir la presente propuesta pondrá en práctica considerando, consecutivamente, las diversas demandas y necesidades de los mismos.

5.1.5. Objetivos

Objetivo general

Este programa plantea un objetivo general centrado en proporcionar a la población participante las herramientas necesarias para una mejora en la calidad de vida mediante el desarrollo de la parte emocional.

Objetivos secuenciales

Para el desarrollo integral de las y los adolescentes ecuatorianos se consideró necesario un abordaje a través de cuatro objetivos secuenciales correspondientes a cada una de las fases propuestas, la mismas que, como se mencionó anteriormente, se encuentran ligadas al modelo teórico de inteligencia emocional propuesto por John Mayer y Peter Salovey. Estos, en función de indicadores al cumplimiento del objetivo general.

Percepción, valoración y expresión emocionales. Ser consciente en la identificación y expresión de estados emocionales propios y de otros en el contexto y el modo adecuado (Mayer y Salovey, 1997).

Facilitación emocional del pensamiento. Optimizar la relación pensamiento-emoción para la formación de juicios, la toma de decisiones y el análisis de los problemas desde diferentes perspectivas (Mayer y Salovey, 1997).

Comprensión emocional. Descubrir, entender y comprender el significado complejo y simultáneo en torno a la información emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Regulación emocional. Manejar de manera eficaz las emociones negativas y aumentar las positivas a nivel intrapersonal e interpersonal (Mayer y Salovey, 1997).

Objetivos transversales

Para el cumplimiento de los objetivos general y secuenciales propuestos en el presente programa, se plantea una serie de objetivos transversales que estarán presente en cada una de las sesiones.

Base teórica. Desarrollar una base teórica sobre los contenidos de la educación emocional en donde se sitúe el encuadre de las emociones para facilitar el entendimiento al programa por parte de los participantes.

Autoconocimiento. Conocer el proceso de auto-identificación de emociones mediante los correspondientes correlatos físicos, cognitivos y conductuales para una adecuada valoración y expresión emocionales en beneficio de una mejora en la calidad de vida propia y de la comunidad (MINEDUC, 2020).

Toma de decisiones. Reflexionar sobre la funcionalidad de las emociones y su aporte e influencia en los procesos mentales para la toma de decisiones como forma de dirigir la atención mediante la claridad y congruencia (MINEDUC, 2020).

Resolución de conflictos. Reflexionar sobre cómo los procesos emocionales influyen en la resolución de conflictos para la generación de alternativas emocionales y de conducta a fin de perseguir un desempeño integral eficaz (MINEDUC, 2020).

Empatía. Desarrollar la conciencia social y la toma de perspectiva a través del trabajo de habilidades de escucha empática hacia la promoción de una actitud reflexiva que permita responder más adecuadamente y reconocer mejor las necesidades de los demás (MINEDUC, 2020).

Manejo de emociones. Aceptar la experiencia emocional y acceder a las emociones experimentadas a través de una reflexión de estas con la finalidad de avanzar a un estado emocional más efectivo y manejable a las circunstancias de una situación (MINEDUC, 2020).

5.1.6. Metodología

La metodología está basada en lo que supone novedad y protagonismo en las y los adolescentes, considerando que ellos conceden más valor e importancia a la información y conocimientos obtenidos en el grupo de iguales que a lo suministrada desde la autoridad, a través de métodos participativos que potencian la adquisición de competencias y habilidades emocionales. A más de dinamismo y creatividad, las actividades y recursos suponen una actitud genuina y humana adjuntas a un involucramiento activo por parte del docente o profesional encargado como requisito vital para la realización del programa. En general, las actividades, prestas a ser adaptadas o modificadas según las necesidades de cada caso, suponen una dinámica vivencial en la que el objeto se dirige a conectar los aprendizajes con las experiencias vitales de los participantes.

5.1.7. Guía de sesiones

Previo a dar inicio al programa, se recomienda llevar a cabo la elaboración de un resumen del mismo, por parte del profesional encargado, de modo que, se logre la seguridad y garantía de un nivel adecuado de comprensión respecto a los contenidos y su aplicabilidad.

A ello, el objetivo es que el educador cuente con una formación básica, indispensable para la correcta aplicación. Por el contrario, de no considerarse adecuado, se puede prolongar reflexionando sobre la importancia en una previa preparación para la posterior preparación del alumnado.

5.1.7.1. Sesión 0

Base teórica.

Objetivo

Desarrollar una base teórica sobre los contenidos de la educación emocional en donde se sitúe el encuadre de las emociones para facilitar el entendimiento al programa por parte de los participantes.

Materiales

Los materiales a utilizar consistirán en hojas de papel y lapiceros o lápices de colores.

Estructura

La estructura de la sesión cero se presenta de la siguiente manera. Inicialmente, se llevará a cabo la preparación del grupo y entrega de materiales (10'). Seguidamente, el desarrollo de contenidos programados (20'). Finalmente, se procede a la finalización y cierre de la presente (10').

Procedimiento de la actividad

En esta sesión se propone el desarrollo de una base teórica sobre contenidos de la educación emocional en donde el profesional encargado deberá guiarse de material a su

elección para preparar al alumnado al taller a partir de temáticas como el concepto de emoción; la taxonomía de las emociones básicas y sus características principales; y el cerebro emocional en la adolescencia, siempre y cuando, este cumpla y se encuentre directa y explícitamente relacionado con los contenidos y objetivos en él abordados; en este sentido, para facilitar la aplicabilidad de esta propuesta se dispone que, dependiendo de la realidad en donde se lleve a cabo, se da la total libertad ante el abordaje de unos aspectos u otros, considerando como de mayor o menor importancia. Una vez logrado, se prosigue con la presentación del programa completo mediante el desarrollo de las cuatro fases que componen su modelo teórico. Además, será explicada la importancia de ser sensible ante la dificultad que supone no mostrarse emocionalmente ante los demás; la esencialidad de fomentar el sentido de tolerancia y respeto; la particularidad de que, más allá del estudio de los temas, será necesario observar la dinámica grupal e individual con el objetivo de mejorarlas; y por último, pero no menos importante, recalcar siempre a las y los participantes su esencial protagonismo dentro del programa, pues las actividades han sido propuestas para que sus miedos, preocupaciones, necesidades y dudas puedan ser proyectados. Previo a la finalización de la presente, será necesario evaluar la comprensión de conocimientos y retroalimentarlos.

5.1.7.2. Sesión 1

Primera fase: Percepción, valoración y expresión emocionales. Autococimiento:

En tus manos.

Objetivo

Conocer el proceso de autoidentificación de emociones mediante los correspondientes correlatos físicos, cognitivos y conductuales para una adecuada valoración y expresión emocionales en beneficio de una mejora en la calidad de vida propia y de la comunidad.

Materiales

Los materiales a utilizar consistirán en hojas de papel y lapiceros o lápices de colores.

Estructura

La primera sesión se estructura de la siguiente manera. Inicialmente, se llevará a cabo la preparación del grupo y entrega de materiales (10'). Seguidamente, el desarrollo de contenidos programados (20'). Finalmente, se procede a la finalización y cierre de la presente (10').

Procedimiento de la actividad

Se comienza por realizar un feedback de la actividad con la mano del profesional encargado en términos de modelado. Posterior a ello, se invita a las y los adolescentes a tomar una hoja de papel, y con la ayuda de un lapicero o lápices de colores, realizar un dibujo en el que se incluya la silueta de su mano. Una vez terminado, se les pide escribir dentro del dibujo de cada dedo lo siguiente: dos cosas que les provoque enojo, dos cosas que les cause felicidad, dos cosas que les genere tristeza, dos cosas que les produzca indiferencia y dos cualidades propias que deseen o desearían cambiar. Si el grupo tiene la madurez suficiente, esta actividad podría conllevar un grado más alto de complejidad, de modo que, se solicitaría a los participantes comentar frente a los demás lo escrito en su hoja de papel, y posterior a ello, recibir una retroalimentación grupal. Esto último, con el objetivo de que los adolescentes prevean la posibilidad de comparar su perspectiva de conocimiento emocional

con la de terceros en función del mejoramiento en el entendimiento grupal y crecimiento personal (Montoya *et al.*, 2016). Según las características del grupo, será posible cambiar los contenidos a escribir dentro de la mano y/o añadir lo que se considere necesario. De ser deseado por los adolescentes, se dedicarían unos breves minutos al espacio: Mi vivencia personal.

5.1.7.3. Sesión 2

Segunda fase: Facilitación emocional del pensamiento. Toma de decisiones: Una emoción para cada tarea.

Objetivo

Reflexionar sobre la funcionalidad de las emociones y su aporte e influencia en los procesos mentales para la toma de decisiones como forma de dirigir la atención mediante la claridad y congruencia.

Materiales

Los materiales a utilizar consistirán en sobres de papel, tarjetas con emociones y tarjetas con actividades o tareas.

Estructura

Para la estructura de la segunda sesión se toma en consideración lo siguiente. Inicialmente, se llevará a cabo la preparación del grupo y entrega de materiales (10'). Seguidamente, el desarrollo de contenidos programados (20'). Finalmente, se procede a la finalización y cierre de la presente (10').

Procedimiento de la actividad

Previo a iniciar con la actividad, el educador procede a entregar dos grupos de sobres. Los sobres del primer grupo contendrán tarjetas con distintas emociones, sin importar si se repiten o no entre los participantes; mientras que, los sobres del segundo grupo, incluirán tarjetas con actividades o tareas de la vida cotidiana. La actividad consiste en que los adolescentes encuentren las relaciones existentes entre las situaciones a llevar a cabo y las emociones que harían más fácil o difícil la toma de decisiones claras y congruentes. La presente, está abierta a la posibilidad de incluir las actividades y/o tareas que el educador o profesional encargado considere necesario para convertirla en una actividad más simple o más completa, según estime conveniente (Cabello *et al.*, 2016). De ser deseado por los adolescentes, se dedicarían unos breves minutos al espacio: Mi vivencia personal.

5.1.7.4. Sesión 3

Segunda fase: Facilitación emocional del pensamiento. Resolución de conflictos:
El búnker.

Objetivo

Reflexionar sobre cómo los procesos emocionales influyen en la resolución de conflictos para la generación de alternativas emocionales y de conducta a fin de perseguir un desempeño integral eficaz.

Materiales

Los materiales a utilizar consistirán en hojas de papel y lapiceros o lápices de colores.

Estructura

La estructura de la tercera sesión conlleva el siguiente orden. Inicialmente, se llevará a cabo la preparación del grupo y entrega de materiales (10'). Seguidamente, el desarrollo de contenidos (20'). Finalmente, se procede a la finalización y cierre de la presente (10').

Procedimiento de la actividad

Para esta actividad es necesario que los participantes se organicen por grupos. Una vez logrado esto, el educador procede a explicar una situación imaginaria en la que se supone habría una guerra nuclear en la cual el único refugio disponible sería un búnker con la insólita noticia de que solo contendría espacio para una persona más. La dificultad de la situación aumenta en cuanto les es explicado que existirían personas fuera necesitando dicho refugio, cuyas características personales son las siguientes: una actriz cómica, muy conocida por su belleza, simpatía y gracia, un policía con fama de ser autoritario y de conducta intachable y un médico muy respetado con gran experiencia y muchos conocimientos. Posterior a ello, el profesional se encarga de repartir al líder de cada grupo una tarjeta que incluye una emoción, la misma que difiere del resto. A este punto, los componentes de cada grupo deberán llegar a un acuerdo para resolver el problema pensando en base a la emoción que les habría sido asignada. Se dan unos minutos para ello, y una vez planteada la resolución, se efectúa una puesta en común sobre la decisión tomada por cada grupo aclarando que lo importante no es llegar a un acuerdo, sino hacer a los participantes conscientes de cómo las emociones influyen sobre la resolución de problemas (Cabello *et al.*, 2016). De ser deseado por los adolescentes, se dedicarían unos breves minutos al espacio: Mi vivencia personal.

5.1.7.5. Sesión 4

Tercera fase: Comprensión emocional. Empatía: Las gafas de la empatía.

Objetivo

Desarrollar la conciencia social y la toma de perspectiva a través del trabajo de habilidades de escucha empática hacia la promoción de una actitud reflexiva que permita responder más adecuadamente y reconocer mejor las necesidades de los demás.

Materiales

Los materiales a utilizar consistirán en hojas de papel, lapiceros o lápices de colores y gafas o antifaces hechos de cartón.

Estructura

La cuarta sesión se estructura de la siguiente manera. Inicialmente, se llevará a cabo la preparación del grupo y entrega de materiales (10'). Seguidamente, el desarrollo de contenidos (20'). Finalmente, se procede a la finalización y cierre de la presente (10').

Procedimiento de la actividad

Para la puesta en práctica del presente ejercicio, es necesario facilitar un tiempo a las y los adolescentes durante el cual se les pedirá reflexionar acerca de tres situaciones conflictivas, vividas recientemente, con algún familiar, amigo cercano o conocido, de modo que, se adentren a ellas, las recreen en su mente y experimenten las emociones y sentimientos que estas conllevaron, para ser plasmadas en una hoja de papel. Transcurrido el tiempo para ello, se reparten las gafas de la empatía mientras les es explicado que estas poseen una característica especial que les permitirá apreciar los pensamientos, sentimientos o situaciones particulares por las que está atravesando la otra persona implicada y de cierto modo entender por qué dichos aspectos han podido influir en su comportamiento o reacción y cómo es probable que se comportara o pensara en base a esas emociones. Posteriormente, con las gafas puestas, deben leer lo escrito y plasmar en otra hoja cuáles creen que serían las

emociones, pensamientos o actitudes que experimentaba la persona implicada ante dicha situación descrita. Una vez realizada esta actividad, es necesario que los adolescentes confronten el antes y el después del uso de las gafas (Cabello *et al.*, 2016). De ser deseado por los adolescentes, se dedicarían unos breves minutos al espacio: Mi vivencia personal.

5.1.7.6. Sesión 5

Cuarta fase: Regulación emocional. Manejo de emociones: Dilema del naufragio.

Objetivo

Aceptar la experiencia emocional y acceder a las emociones experimentadas a través de una reflexión de estas con la finalidad de avanzar a un estado emocional más efectivo y manejable a las circunstancias de una situación.

Materiales

Para esta actividad no será necesario el uso de ningún material.

Estructura

La estructura de la quinta sesión se presenta de la siguiente manera. Inicialmente, se llevará a cabo la preparación del grupo (10'). Seguidamente, el desarrollo de contenidos (20'). Finalmente, se procede a la finalización y cierre de la presente (10').

Procedimiento de la actividad

Para esta actividad se dispone en un círculo a los adolescentes y les es explicada una imaginaria situación en la que, como consecuencia de un naufragio, sobreviven en una balsa entre 10-15 personas (la cantidad podrá modificarse y adaptarse de acuerdo al número de

participantes presentes). La balsa se encontraría a punto de hundirse y si se lanzara a dos personas por la borda, entonces los demás tendrían la oportunidad de sobrevivir. Una vez puesta en escena la presente situación, se procede a brindarles las siguientes preguntas: ¿Cómo intentarías salvarte? ¿Qué argumentos darías para hacerlo? ¿Qué podrías aportar tú que nadie más podría? ¿Quiénes te necesitarían y te echarían de menos? El feedback grupal se encamina a reflexionar sobre las emociones que han experimentado y lo que han hecho con ellas, si les han permitido argumentar o no, más que en el contenido o solución encontrada. Es importante señalarles que puede resultar una dinámica psicológicamente amenazante, por ende, es normal que se produzcan emociones o intentos de huida de la misma, sin embargo, debe ser respetado y sutilmente manejado, ya que, de ser bien realizada, consiste en una actividad que ha sido considerada muy útil para la regulación o adecuado manejo emocional y que más huella ha podido dejar en sus participantes, pues les permite confrontarse a temas de vital importancia (Montoya *et al.*, 2016). De ser deseado por los adolescentes, se dedicarían unos breves minutos al espacio: Mi vivencia personal.

Conclusiones del capítulo cinco

Este programa se presenta como una modalidad de actuación educativa que incluye una serie de actividades que, de ser llevadas a cabo siguiendo un sencillo plan y en un determinado tiempo, podrían suponer beneficios en relación a las habilidades y competencias emocionales de las y los adolescentes para la mejora en la calidad de vida. Ha sido elaborado como un programa de fácil aplicación y de duración corta considerando cuestiones y circunstancias diversas dentro del contexto ecuatoriano. Se trata de una propuesta en la que, durante su aplicación, brinda a los usuarios la posibilidad de operar los cambios necesarios que le permitan restar, incluir o crear nuevos recursos oportunos encaminados a la esencia de los objetivos propuestos.

Conclusiones generales

La revisión de los escritos y publicaciones científicas obtenidos tras la realización de una exhaustiva búsqueda de literatura para la temática planteada en la situación de partida del presente trabajo de tesis, señala la idoneidad ante el diseño, la creación, implementación y/o aplicación de programas o planificaciones de intervención con modelos teóricos sólidos que prioricen la formación en educación emocional a través de la enseñanza-aprendizaje de estrategias y habilidades que den protagonismo al rol de los procesos y/o estados emocionales, ya sea en contextos escolares como dentro de la práctica clínica, para el desarrollo humano integral de la población adolescente, población cuya realidad se encuentra críticamente afectada por una serie de transformaciones, crecimiento, adquisición e intercambio de vivencias y experiencias personales nuevas propias y en relación con el entorno, en su transición a la madurez.

El constructo que engloba la educación emocional actualmente continúa generando un debate abierto que pone en evidencia la dificultad, no de conceptualizarla, pues han sido evidentes los intentos de hacerlo por parte de diversos investigadores y las teorías que los acompañan; sino que su limitación radicaría en abordarla mediante una perspectiva que aborde más que ello, es decir, en llevarla a la práctica mediante intervenciones efectivas en distintas realidades alrededor de todo el mundo. Pese a ello, en su conceptualización ha sido una amplia cantidad de autores quienes han coincidido notoriamente en que, abordada bajo la forma de programas de intervención, la precisión en sus resultados alcanzaría niveles realmente productivos como variable de protección y prevención ante una variedad de problemáticas a las cuales se ven enfrentados las y los adolescentes inmersos en la sociedad del siglo XXI. Lo que la ha declarado, hoy en día, como una imperiosa necesidad.

En este sentido, dependiendo del modelo teórico, el contenido y los hallazgos y/o resultados científicos logrados, continúa existiendo una dominante demanda por el incremento de estudios que mediante experimentos y comprobaciones validados científicamente demuestren su efectividad para continuar en el progreso por el cada vez más complejo camino de la implementación y/o aplicación de programas, pues, en algunos casos, sus resultados aún son muy limitados encontrándose en continuo perfeccionamiento y, por ende, la actualización en estos continúa siendo una necesidad que constituye una tarea cada vez más complicada a través de los años. No obstante, en el presente escrito se abordaron los programas para el desarrollo de la educación emocional en adolescentes existentes más relevantes hasta el momento, destacando su calidad experimental y la solidez en sus contenidos.

En concreto, a pesar de la existencia de una amplia variedad en la investigación documental de programas a nivel internacional, está claro que, durante décadas esta ha constituido una realidad poco evidente para Latinoamérica. En Ecuador, no es diferente. Pues a pesar de que la evidencia destaca estudios que han profundizado en el análisis de su conceptualización o un valioso intento por implementar intervenciones con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los adolescentes a nivel nacional, el desafío continúa siendo arduo. Por ello, el reto para una sociedad cuyo sistema educativo continúa con la mirada en la notable falta de un desarrollo integral, se centró en la elaboración de una propuesta creada con fines de generar futuras iniciativas que impliquen llevar a cabo la formación emocional en la población adolescente con el objeto de resolver las dificultades y contradicciones de un sistema tradicional y en beneficio de un desarrollo humano efectivo. En este sentido, a partir de los resultados obtenidos se proponen mejoras pendientes con el anhelo ante la posibilidad de una implementación a futuro.

Bibliografía

- Abarca Castillo, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y práctica* [Tesis de doctorado inédita, Universidad de Barcelona]. Depósito digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/2349>
- Acosta-Prado, J. & Zárata, R. (July 19, 2019). Validation of the wong and law emotional intelligence scale for chilean managers. *Suma psicológica*, 26(2), 110-118. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.7>
- Adler-Nissen, R. (January 24, 2014), Stigma management in international relations: transgressive identities, norms, and order in international society. *International Organization*, 68(1), 143-176. <https://doi.org/10.1017/S0020818313000337>
- Agulló Mira, J., Parra-Meroño, M. y Bueno, M. (15 de junio de 2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia*, (139) 1-17. <http://doi.org/10.15178/va.2017.1-17>
- Amaral, A., Uchoa Sampaio, J., Ney Matos, F., Santos Pocinho, M., Mesquita, R. y Milanês Sousa, L. (17 de junio de 2020). Depresión e ideación suicida en la adolescencia: implementación y evaluación de un programa de intervención. *Enfermería Global*, 19(3), 1-35. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.402951>
- Antunes, C. (2000). *Estimular las inteligencias Múltiples*. Narcea.
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R. y Sharma, S. (2013). Maduración del cerebro adolescente. *Enfermedad y tratamiento neuropsiquiátricos*, 9, 449-461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>

- Ariza, V. (2012). "Atar a la sociedad": Adolescencia, riesgo y población en la primera mitad del siglo XX [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. UNAL.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/10610/868080.2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bellver Pérez, A. y Verdet Martínez, H. (2015). Adolescencia y cáncer. *Psicooncología*, 12(1), 141-156.
https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2015.v12.n1.48909
- Benítez Barraza, M., Sánchez Montero, E. y Serrano Ramírez, M. (mayo-agosto de 2015). Indicadores clínicos de personalidad en la adolescencia. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 235-253. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5978>
- Bisquerra-Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. 99071-397691-1-PB
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Agora digital*, (2), 1-13. b15760364
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M. & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. 10.1016/j.lindif.2010.10.002.

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Cabello, R., Castillo, R., Gallego, P. y Fernández, P. (2016). *INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R. & Fernández-Berrocal, P. (June 09, 2018). A Three-year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 186-198. 10.1111 / jora.12325
- Castillo, R., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (July 13, 2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. 10.1016 / j.adolescence.2013.07.001
- Cejudo, J. (February 15, 2017). Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503-530. 10.1080/02103702.2017.1341099
- Cejudo Prado, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "Dulcinea" de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. e-spacio Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jcejudo/CEJUDO_PRADO_Manuel_Javier_Tesis.pdf
- Chung, T., Creswell, K., Bachrach, R., Clark, D. y Martin, C. (2018). Adolescent binge drinking: Developmental context and opportunities for prevention. *Alcohol Research:*

Current Reviews, 39(1), 5-15. 2019-05003-001

Cruz Colmenero, V., Caballero-García, P. y Ruiz Tendero, G. (21 de abril de 2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Crítica.

Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Del Valle, M., Betegón, E., y Iruetia, M. (11 de enero de 2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153-161. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>

Dewey, J. (1993). *How We Think*. D.C. Heath and Company.

Diener E. & Chan, M. (January 27, 2011). Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity, *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 3(1), 1-43, (2011). 10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x

Dueñas, M. (enero de 2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(5), 77-96. 10.5944/educxx1.5.1.384

Durlak, J. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Publications.

Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J.

Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (Vol. 19, pp. 207-283). University of Nebraska Press.

Erikson, E. (1971). *Infância e sociedade*. Zahar Editores.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.

Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I. & Sarasa, M. (March 31, 2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de psicología*, 33(2), 211-217.
<https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>

Fernández-Álvarez, J., Molinari, G., Colombo, D., García-Palacios, A., Riva, G., y Botella, C. (1 de julio de 2018). La regulación emocional como factor transdiagnóstico en psicoterapia: Luces y sombras de un campo en desarrollo. *Revista De Psicoterapia*, 29(110), 17-35. <https://doi.org/10.33898/rdp.v29i110.245>

Fernández, A. (julio-diciembre de 2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *EDUCAR*, 50(2), 445-466.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.659>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (febrero de 2011). *Estado mundial de la Infancia 2011. La adolescencia una época de oportunidades*.
https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_SP_02092011.pdf

Freud, A. (1936). *The Writings of Anna Freud, Volume II: The Ego and the Mechanisms of Defense*. Hogarth Press Ltd.

- Gaete, V. (01 de abril de 2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. [10.1016/j.rchipe.2015.07.005](https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005)
- Gallardo, I., Leiva, L. y George, M. (noviembre de 2015). Evaluación de la Aplicación Piloto de una Intervención Preventiva de Salud Mental en la Escuela: Variaciones en la Desadaptación Escolar y en la Disfunción Psicosocial Adolescente. *Psyche*, 24(2), 1-13. [10.7764/psyche.24.2.649](https://doi.org/10.7764/psyche.24.2.649)
- Garanito, M. y Zaher-Rutherford, V. (19 de junio de 2019). PACIENTES ADOLESCENTES Y LA DECISIÓN CLÍNICA SOBRE SU SALUD. *Revista Paulista de Pediatría*, 37(4), 503-509. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2019;37;4;00011>
- García Retana, J. (enero-junio de 2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. [10.15517/REVEDU.V36I1.455](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V36I1.455)
- García Suárez, C., y Parada Rico, D. (30 de junio de 2018). “Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanistica*, 85(85), 347-373. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh85.cach>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (mayo de 2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Goldie, P. (September 2002). Emotions, feelings and intentionality. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 1(3), 235-254. <https://doi.org/10.1023/A:1021306500055>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Gómez Cardona, L. (septiembre-diciembre de 2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. 950-4054-2-PB
- González-Forteza, C., Hermsillo de la Torre, A., Vacio-Muro, M., Peralta, R. y Wagner, F. (03 de julio de 2015). Depresión en adolescentes. Un problema oculto para la salud pública y la práctica clínica. *Boletín Médico Del Hospital Infantil de México*, 72(2), 149-155. 10.1016/j.bmhmx.2015.05.006
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Desclée De Brouwer.
- Gutiérrez, M. y López, J. (07 de septiembre de 2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>.
- Herrera Santi, P. (enero-marzo de 1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42.
- Hidalgo Vicario, M. y Ceñal González-Fierro, M. (enero-febrero de 2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de pediatría continuada*, 12(1), 42-46. 10.1016/S1696-2818(14)70167-2
- Hojjat, S., Rezaei, M., Namadian, G., Hatami, S. & Norozi, M. (June 22, 2017). Effectiveness of Emotional Intelligence Group Training on Anger in Adolescents with Substance-Abusing Fathers. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 26(1), 24-29.
<https://doi.org/10.1080/1067828X.2016.1178614>

- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (enero-junio de 2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1),29-41.
10.1989/ejep.v7i1.150
- Jiménez Rosario, M., Sáez, Inge A. y Esnaola, I. (enero-junio de 2020). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes. *Suma Psicológica*, 27(1), 18-26. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.3>
- Jociles, M., Franzé, A. y Poveda, D. (Eds.). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Los Libros de la Catarata.
- Keefer, K., Holden, R., & Parker, J. (August 3, 2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence. Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological assessment*, 24(4), 1255-1272. 10.1037 / a0033903
- Kessler, R., Avenevoli, S., Costello E., Georgiades, K., Green, J., Gruber, M., Jian-ping, H., Koretz, D., McLaughlin, K., Petukhova, M., Sampson, N., Zaslavsky, A. & Merikangas, K. (December 05, 2011). Prevalence, Persistence, and Sociodemographic Correlates of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement. *Arch Gen Psychiatry*, 69(4), 372-380.
10.1001/archgenpsychiatry.2011.160
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1(2), 23-31.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

- Lindquist, K., Wager, T., Kober, H., Bliss-Moreau, E. & Barrett, L. (June 2012). The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *The Behavioral and brain sciences*, 35(3), 121-143. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11000446>
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (28 de diciembre de 2017). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López, C. y Treasure, J. (enero de 2011). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: descripción y manejo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 85-97. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(11\)70396-0](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70396-0)
- Lozano Vicente, A. (junio de 2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Última década*, 22(40), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>
- MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. En M. Levis, J. Haviland & L. Feldman (Eds.), *Handbooks of emotions* (3rd ed., pp. 67-83). Guilford.
- Malkina-Pykh, I. y Pykh, Y. (May 2013). Integrated Modelling for Delineating Index of Subjective Well-Being: Psychological Predictors and Method of Response Functions, *Ecological Indicators*, 28, 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2012.04.003>
- Márquez-Cervantes, M. & Gaeta-González, M. (13 de enero de 2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (August 18, 2016). Seven principles of emotional

intelligence the ability model of emotional intelligence: Principles and updates.

Emotion Review, 8(4), 290-300. 10.1177/1754073916639667

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (1st ed., pp. 3-34). Basic Books.

McLaughlin, K., Garrad, M. y Somerville, L. (December 2015). What develops during emotional development? A component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence. *Dialogues Clin Neurosci*, 17(4), 403-410. 10.31887 / DCNS.2015.17.4 / kmclaughlin

Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Paidós Ibérica.

Melero, M. y Palomero, R. (2011). Efectos de un proyecto de educación emocional y social sobre el desarrollo infanto-juvenil: proyecto VyVE (vida y valores en educación). En C. Clouder (ed.), *Educación emocional y social: análisis internacional. Informe Fundación Botín 2011* (pp. 63-81). Fundación Marcelino Botín

Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. & García-Romero, C. (November 08, 2019). Profiles of emotional intelligence and their relationship with motivational and well-being factors in physical education. *Revista de Psicología Educativa*, 26(1), 27-36. <https://doi.org/10.5093/psed2019a19>

Mikolajczak, M., Petrides, K. & Hurry, J. (June 2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181-193. 10.1348 / 014466508X386027.

Ministerio de Educación del Ecuador, 2020. *Plan educativo. Sección 5: socioemocional*

[Archivo PDF]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Seccion-5_Socioemocional.pdf

Montaud, B. (2001). *La Psychologie Nucléaire*. Edit'as.

Montoya Castilla, I., Postigo Zegarra, S. y González Barrón, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes: De la emoción al sentido*. Ediciones Pirámide. <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Programa-PREDEMA.-Programa-de-educaci%C3%B3n-emocional-para-adolescentes.pdf>

Noguera, O. y Alvarado R. (19 de agosto de 2016). Embarazo en adolescentes: una mirada desde el cuidado de enfermería. *Revista Colombiana De Enfermería*, 7, 151-160. <https://doi.org/10.18270/rce.v7i7.1459>

Ojeda Avellaneda, A. y Montero Torres, L. (21 de octubre de 2019). Adolescencia, sexualidad y reproducción: tres dimensiones fundamentales para la comprensión del fenómeno del embarazo adolescente. *Palobra*, 19(2), 36-53. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2533>

Olszewski-Kuwilius, P., Lee, S. y Thomson, D. (March 27, 2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216. 10.1177 / 0016986214526430

Organización Mundial de la Salud. (28 de septiembre de 2020). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Oros, L., Manucci, V. y Richaud de Minzi, M. (septiembre-diciembre de 2011). Desarrollo de

emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar.

Educación y Educadores, 14(3), 493-509. 83422605004

Ortiz, E. (2000). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ospina-Ospina, F., Hinestrosa-Upegui, M., Paredes, M., Guzmán, Y. y Granados, C. (07 de diciembre de 2011). Síntomas de ansiedad y depresión en adolescentes de 10 a 17 años que asisten a escuelas de Chía, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 13(6), 908-920. 10.1590/s0124-00642011000600004

Pacheco-Salazar, B. (12 de diciembre de 2016). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110.

<https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>

Pellicer Royo, I. (2021). *Educación física emocional: programa de salud emocional para el alumnado y orientaciones para el profesorado*. Editorial INDE.

<https://elibro.net/es/ereader/uazuay/174780?page=62>

Pérez-González, J. (July 23, 2008). A proposal for evaluating socio-emotional education programs. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 523-546.

<http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>

Pérez, N. y Filella, G. (03 de junio de 2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Petrides, K. & Furnham, A. (November 01, 2001). Trait emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Piaget, J. (1950) *The psychology of intelligence*. Routledge.

Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I. & Escartí A. (May 30, 2019). Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences/Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(2), 303-336. 10.1080/02103702.2019.1578925

Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22(2), 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>

Rojas, N. (2013). Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia: comprensión de una experiencia [Tesis de doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales]. RIDUM. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130402014525/TesisNelsonRojasSuarez.pdf>

Rowell, H., Ciarrochi, J., Deane, F. & Heaven, P. (March 2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: a three-year longitudinal study. *Journal of research on adolescence*, 26(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/jora.12175>

Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, P. y González, R. (julio-diciembre de 2018). Revisión

sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>

Ruiz Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (April 04, 2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>

Ruiz Aranda, D., Salguero, J., Cabello, R., Palomera, R. & Fernández- Berrocal, P. (January 2011). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? *Social Behavior and Personality an International Journal*, 40(8), 1373-1380. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>

Salavera-Bordás, C. y Usán, P. (29 de septiembre de 2018). Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(3), 109-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.318301>

Salovey, P. & Mayer, J. (March 01, 1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez Calleja, L. (2017). *Desarrollo competencial de los estudiantes. Diseño, validación y aplicación de un programa de educación emocional en educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz]. RODIN Repositorio Institucional UCA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=71526>

- Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E. & Rodríguez Gómez, G. (October 16, 2016). The design assessment of the program AEdEM of emotional education for secondary education. *RELIEVE*, 22(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Sánchez Calleja, L., Rodríguez Gómez, G. y García Jiménez, E. (May 2017). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975-994.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54402>
- Sánchez Román, A. y Sánchez Calleja, L. (2015). *ANTIPROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL: sentir en primera persona*. Wolters Kluwer España.
- Sandoval, C. y López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 145-164. <https://doi.org/10.6018/j/286261>
- Santisteban Borrás, T. (enero-marzo de 2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07. 1703-8331-1-PB
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya-Castilla I. (enero de 2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.
10.21134/rpcna.2019.06.1.7
- Serrano, C. & Andreu, Y. (June 06, 2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14887>
- Sigüenza Marín, V., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A. y Fonseca-Pedrero, E. (18 de

julio de 2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>

Steiner, V. y Perry, R. (1998). La educación emocional. Javier Vergara Editor.

Tena-Suck, A., Castro-Martínez, G., Marín-Navarrete, R., Gómez-Romero, P., Fuente-Martín, A. y Gómez-Martínez, R. (marzo de 2018). Consumo de sustancias en adolescentes: consideraciones para la práctica médica. *Medicina interna de México*, 34(2), 264-277. <https://doi.org/10.24245/mim.v34i2.1595>

Traveset Vilaginés, M. (2014). *Pensar con el corazón, sentir con la mente: recursos didácticos de educación emocional sistémica multidimensional*. Ediciones Octaedro, S.L. <https://elibro.net/es/ereader/uazuay/113893?page=33>

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.

Uribe Urzola, A., Ramos Vidal, I., Villamil Benítez, I. y Palacio Sañudo, J. (01 de julio de 2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21(40), 440-457. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3082>

Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C. y Mejías Abad, J. (enero-abril de 2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125-139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>

Viza, N., Falla, V. y De La Cruz, J. (21 de noviembre de 2020). Intervenciones para prevenir problemas socioemocionales en los adolescentes durante los años 2010-2020. *In*

Crescendo, 11(4), 487-509. <http://dx.doi.org/10.21895/incre.2020.v11n4.05>

Vizcarra Morales, M., Macazaga, A. y Rekalde, I. (06 de junio de 2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301. 10.1387/RevPsicodidact.14772

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Zeidner, M. & Matthews, G. (September 2016). Ability emotional intelligence and mental health: social support as a mediator. *Personality and individual differences*, 99, 196-199. 10.1016/j.paid.2016.05.008