



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía, Letras
y Ciencias de la Educación

Carrera de Psicología Clínica

TEMA:

**USO DE TECNOLOGÍAS ENFOCADAS EN EL
DESARROLLO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL
EN ADOLESCENTES**

Trabajo previo a la obtención de
título de Psicóloga Clínica

Autora:

Sofía Vimos Pando

Directores:

Mg. María Fernanda Coello Nieto

Cuenca – Ecuador

2021

DEDICATORIA

Dedico este trabajo primero a Dios, quien fue mi luz durante todos esos años, a mis padres y mi hermano gracias por el apoyo incondicional, por creer siempre en mí, en mis sueños y amarme incondicionalmente.

A mi hija Emilia, quien fue mi inspiración durante todos estos años y sobre todo por haber soportado mis ausencias en pro de culminar mis estudios, te amo.

A mi prima Evelyn por estar presente durante toda mi vida, gracias por motivarme cuando quería rendirme, pero sobre todo, por recordarme de lo que soy capaz.

A mis mejores amigas Tatiana, Karen, Daniela y Doménica por todo el apoyo durante mi proceso universitario y mi vida personal.

A mi tía Elva, quien me ha inspirado desde pequeña a cumplir mis sueños, por recordarme lo lejos que puedo llegar gracias a mis esfuerzos y por motivarme a seguir creciendo como profesional y como persona.

AGRADECIMIENTO

Agradezco principalmente a Dios por permitirme cumplir una meta más en mi vida.

A mi familia por todo el apoyo a lo largo de mi formación académica.

Agradezco a la instrucción y apoyo de mi tutora María Fernanda Coello en el desarrollo de este trabajo, que siempre con motivación estuvo presta a brindarme su ayuda.

Finalmente, a mis profesores, compañeros y amigos, que me acompañaron en todo este recorrido.

RESUMEN:

La adolescencia es un período de desarrollo en el que suceden diversos cambios a nivel biológico, psicológico y social que modifican todas las áreas del funcionamiento en un individuo. El objetivo de la presente investigación es elaborar una revisión bibliográfica actualizada de la educación emocional. En primer lugar, se explicarán los principales modelos teóricos acerca de la adolescencia y desarrollo evolutivo (físico, cognitivo, personalidad y socialización); además, de los estudios sobre plasticidad cerebral en esta etapa. Se expondrá, en segundo lugar, sobre las competencias emocionales y variables relacionadas; en este apartado se describirán los principales modelos sobre educación emocional. En tercer lugar, se describirán los programas que usan herramientas virtuales para el desarrollo de la educación en adolescentes. Además, se analizarán los resultados de estudios que empleen TIC en dichos programas. Por último, se desarrollará un marco de trabajo integrador que delimitará la metodología empleada. Con la presente investigación se espera encontrar los aportes de la educación emocional durante la etapa de la adolescencia.

Palabras clave: adolescencia, competencias emocionales, educación emocional, inteligencia emocional, programas, tecnologías de la información y comunicación “TIC”.

A handwritten signature in purple ink that reads "Fernando Gallo". The signature is enclosed within a hand-drawn oval shape.

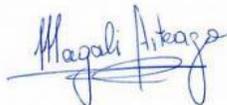
Mg. María Fernanda Coello Nieto

ABSTRACT:

Adolescence is a period of development in which multiple biological, psychological, and social changes occur that modify all function areas of an individual. The main objective of this research was to develop an updated bibliographical review of social-emotional learning education. In the first instance, this study will explain the main theoretical models on adolescence and evolutionary development (physical, cognitive, personality, and socialization) and the studies about brain plasticity at this stage. Moreover, this research presents the emotional competencies and related variables. This section will describe the principal models of social-emotional learning education. In addition, this work will detail the programs that use virtual tools to develop socio-emotional learning education in adolescents. Furthermore, this research analyzed the results of the studies that use ICTs in such programs. Finally, this research developed an integrative framework to delimit the employed methodology. Through this research, it is expected to find the contribution of social-emotional learning education during the adolescent stage.

Keywords: adolescence, emotional competence, social-emotional learning education, emotional intelligence, programs, information, and communication technology “ICTs.”

Translated by

A handwritten signature in blue ink that reads "Magali Arteaga". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath.A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Sofía Vimos". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath.

Sofía Vimos

ÍNDICE

<i>DEDICATORIA</i>	<i>II</i>
<i>AGRADECIMIENTO</i>	<i>III</i>
<i>RESUMEN:</i>	<i>IV</i>
<i>ABSTRACT:</i>	<i>V</i>
<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>1</i>
<i>REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA</i>	<i>2</i>
Estado del Arte y Marco Teórico:	<i>2</i>
<i>METODOLOGÍA</i>	<i>4</i>
<i>CAPÍTULO 1</i>	<i>6</i>
<i>MODELOS TEÓRICOS DE LA ADOLESCENCIA</i>	<i>6</i>
<i>1. La adolescencia</i>	<i>6</i>
1.1. Modelos y referentes teóricos	6
1.2. Desarrollo evolutivo y adolescencia	10
1.2.1. Desarrollo físico.....	10
1.2.2. Desarrollo cognitivo.....	10
1.2.3. Desarrollo psicosocial.....	11
1.3. Personalidad en la adolescencia.....	14
1.4. Socialización en la adolescencia.....	16
1.5. Bienestar subjetivo.....	17
1.6. Desarrollo neurológico y neuropsicológico.....	18
1.6.1. Plasticidad cerebral.....	19
<i>CAPÍTULO 2</i>	<i>21</i>
<i>MODELOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL</i>	<i>21</i>
<i>2. Emociones</i>	<i>21</i>
2.1. Las emociones durante la adolescencia	21
2.1.1. El cerebro en el desarrollo emocional durante la adolescencia.	22
2.1.2. Regulación emocional durante la adolescencia.....	22
2.1.3. Psicopatologías más comunes durante la adolescencia.....	23
2.2. Factores protectores durante la adolescencia	24
2.2.1 Inteligencia emocional.....	24
2.2.2. Educación emocional.....	27
2.2.3. Competencias emocionales.....	27

2.2.4. Aprendizaje y emociones.....	28
<i>CAPÍTULO 3</i>	29
<i>PROGRAMAS QUE EMPLEAN HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL</i>	29
<i>3. Programas de educación emocional</i>	29
3.1. La importancia de desarrollar programas de educación emocional en las instituciones educativas	29
3.1.1. Contenidos a tener en cuenta en los programas de educación emocional.....	30
3.1.2. Incorporación de TIC en programas de educación emocional.....	31
3.2. Programas que usan herramientas virtuales para la intervención socioemocional en adolescentes	32
3.2.1. Videojuego Spock	32
3.2.2. emoTIC SPACE.....	33
3.2.3. Videojuego Happy 12-16.....	33
3.2.4. RAGE-Control.....	35
<i>CAPÍTULO 4</i>	37
<i>RESULTADOS DE ESTUDIOS QUE EMPLEAN TIC EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL</i>	37
<i>4. Resultados</i>	37
4.1. Videojuego Spock	37
4.1.1. Método.....	37
4.2. emoTIC SPACE	40
4.2.1. Método.....	40
4.3. Videojuego Happy 12-16	46
4.3.1. Método.....	46
4.4. RAGE-Control	47
4.4.1. Método.....	47
<i>CAPÍTULO 5</i>	50
<i>5. INFORME</i>	50
<i>CAPÍTULO 6</i>	52
<i>6. CONCLUSIONES</i>	52
<i>REFERENCIAS</i>	54

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Análisis pretest y postest en las variables de inteligencia emocional como capacidad.....</i>	<i>38</i>
<i>Tabla 2: Análisis pretest y postest en las variables de inteligencia emocional como capacidad en varones y mujeres.....</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 3: Sistema categorial de aprendizajes percibidos del programa:</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 4: Sistema categorial de los aspectos atractivos percibidos del programa:.....</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 5: Sistema categorial de los aspectos a mejorar del programa.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 6: Resultados de los cuestionarios de valoración de los alumnos y del profesorado</i>	<i>47</i>

INTRODUCCIÓN

La educación emocional es un proceso formativo, continuo y persistente que tiene como propósito el desarrollo de las competencias emocionales dentro de las aulas, partiendo de la iniciativa de que los estudiantes tienen que aprender a conocer sus emociones, identificarlas y regularlas. Si bien la educación emocional tiene su base en la inteligencia emocional, la IE es un constructo de alta integración cortical como la atención, la memoria y la percepción, lo que quiere decir que las personas pueden construirlos con los años. Mientras que el concepto de educación emocional, parte de la idea de que todos pueden ser educados en las emociones.

Por lo que desarrollar dichas competencias durante la adolescencia es de vital importancia, si se pretende evitar la aparición de problemas conductuales, conductas disruptivas, escaso bienestar psicológico, bajo rendimiento académico y relaciones interpersonales deficientes, que suelen aparecer durante este periodo de crisis.

Sin embargo, durante varios años la educación ha empleado una metodología puramente tradicional, centrándose en el desarrollo cognitivo y dejando de lado las competencias emocionales de los adolescentes. Actualmente conocemos la relación entre emoción y cognición, y cómo se benefician de manera mutua, ya que las emociones tienen la capacidad de potenciar o inhibir el aprendizaje en los jóvenes. Es por esto, que la educación emocional es una herramienta que permite incorporar aspectos emocionales al proceso educativo, asegurando un desarrollo integral para los adolescentes.

Teniendo en cuenta los beneficios de la educación emocional, varios sistemas educativos han implementado lo que se denominan programas de educación emocional. Los cuales tienen como prioridad desarrollar en los jóvenes capacidades y herramientas intrapersonales que les asegure su bienestar, relacionamiento social y aprendizaje. No obstante, aún existe un rechazo por parte de las instituciones para implementar dichos programas, pero gracias a la tecnología varios autores han empleado herramientas virtuales dentro de los programas de educación emocional, los cuales fomentan las competencias individuales, recursos y fortalezas psicológicas en los adolescentes.

Es por esto que la presente investigación se enfoca en realizar una revisión bibliográfica actualizada sobre el uso de tecnologías para el desarrollo de educación emocional en adolescentes.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Estado del Arte y Marco Teórico:

Adolescencia

En Occidente, el concepto sobre la adolescencia se remonta a los antecedentes de filósofos griegos como: Platón y Aristóteles. Sin embargo, algunos autores afirman que la adolescencia, como periodo decisivo en la vida humana, solo surge en sociedades occidentales industriales, principalmente, al final del siglo XIX y principio del XX.

Antes del período 1890-1920, denominado “la edad de la adolescencia”, no existía una clara división entre infancia y edad adulta. Es así que, en los primeros años del siglo XX, gracias a la publicación del primer Manual sobre la adolescencia (1904) del norteamericano G. Stanley Hall, se consideró que dicho periodo marcaba una transición fundamental en la vida de los seres humanos. La adolescencia llegó a considerarse entonces un segundo y definitivo nacimiento que representaba la culminación del desarrollo humano. Hall designaba a esta etapa, una fase de Sturm und Stress (‘tempestad y tensión’). Las ideas de su obra –la turbulencia de la adolescencia o la culminación del desarrollo– han sido progresivamente revisadas y actualizadas por otros enfoques influyentes en la psicología de la adolescencia más clásica (Moreno, 2015).

Así, Moreno (2015) caracteriza la adolescencia como un momento vital en el que suceden un gran número de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona. Las transformaciones tienen tanta importancia que algunos autores hablan de este período como un segundo nacimiento. De hecho, a lo largo de estos años, se modifica la estructura corporal, los pensamientos, la identidad y las relaciones con la familia y la sociedad (p.10).

Puesto que dicha transición puede resultar potencialmente estresante debido a la incapacidad de los individuos ante el afrontamiento de nuevas demandas y obligaciones en dicho periodo. Diversos autores han reclamado la necesidad del acceso a un mayor control en los dominios emocionales, sobre todo en un siglo que se caracteriza por intensos y continuos cambios en las interacciones familiares, sociales, culturales y tecnológicas como es el siglo XXI. Al respecto, se requiere que a través de la educación emocional, se fomente a los adolescentes hacia un crecimiento integral por medio de un proceso que tome importancia, la parte cognitiva tanto como la salud física y mental (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

Educación emocional

La relación emociones-educación, presenta la base teórica para fundamentar una educación emocional, ya presente en los antiguos griegos y ahora impulsada por investigaciones neurocientíficas, las cuales evidencian el vínculo entre emociones y procesos educativos. Además, fundamentan el hecho de que en toda práctica educativa intervienen tanto la dimensión racional-cognitiva como la emocional-afectiva, con la influencia de aspectos individuales, biológicos, psicológicos, cognitivos, y socioculturales (Damasio, 1996; Le Doux, 1996; Vázquez y Manassero, 2007a/b; OCDE, 2007; Fried, 2011, como se citó en Barrios-Tao y Peña, 2019).

El término “inteligencia emocional” fue implementado por primera vez en 1990, por Peter Salovey y John Mayer. Los autores describen la IE como la habilidad y capacidad de identificar y observar los propios pensamientos y de los otros, que se emplean para dirigir el pensamiento y la actuación.

Bisquerra (2010, como se citó en Sánchez-Calleja et al., 2016) define la educación emocional como: “proceso educativo, continuo y permanente que persigue el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento de desarrollo humano” (p.2).

En los últimos años, existe el interés de integrar el aprendizaje de habilidades emocionales en la educación oficial, debido a que, se ha evidenciado los beneficios de la educación emocional en el área de la salud física y mental, relaciones interpersonales y el desempeño académico (Postigo-Zegarra et al., 2019).

La educación emocional debe desarrollarse en el marco de las instituciones educativas, a través de programas. Estos programas tienen el objetivo de garantizar una intervención planificada y sistemática sobre las emociones, además, de desarrollar competencias emocionales, lo que permite que los participantes generen habilidades que les permita desenvolverse adecuadamente en su diario vivir. A partir del trabajo de Goleman en 1995, la elaboración y aplicación de dichos programas en las aulas ha sido más común. Sin embargo, existen dificultades en integrar los programas al currículum escolar, debido al rechazo por parte de las instituciones. No obstante, a pesar de los continuos esfuerzos por implementar dichos programas, gracias a la tecnología se han creado programas en línea. Las investigaciones evidencian que la interacción con estos ambientes virtuales de aprendizaje, contribuyen a fortalecer las habilidades emocionales (Sánchez-Calleja et al., 2016).

METODOLOGÍA

Objetivos

Objetivo general:

Realizar una revisión bibliográfica actualizada sobre el uso de tecnologías enfocadas para el desarrollo de educación emocional en adolescentes.

Objetivos específicos:

- Identificar los principales modelos teóricos de la adolescencia.
- Revisar los principales modelos teóricos de la educación emocional.
- Describir los programas que usan herramientas virtuales para el desarrollo de la educación emocional.
- Analizar los resultados de estudios que emplean TIC en programas de educación emocional.

Metodología:

Revisión bibliográfica de tipo descriptiva sobre artículos académicos consultados en las bases de datos ScIELO, EBSCO y Scopus, en los idiomas español e inglés. Las palabras claves utilizadas para esta búsqueda han sido: educación emocional (emotional education); adolescencia (adolescencia); competencias emocionales (emotional competencies); inteligencia emocional (emotional intelligence); plasticidad cerebral (brain plasticity); Tecnologías de la Información y Comunicación “TIC” (Information and communication technologies); Apps; Programas (programs).

Criterios de inclusión y exclusión

Se han incluido artículos que cumplan los siguientes requisitos:

- El diseño de los artículos sea meta-análisis, tesis doctorales u otros, publicados en los últimos diez años, libres de pago, escritas en castellano o inglés.

Criterios de exclusión

Se han excluido artículos que:

- Están publicados con anterioridad al 2010.
- Artículos con ausencia de resumen.

- Artículos que no se encuentren relacionados con la población considerada objeto de estudio.
- Falta validez y fiabilidad en los artículos.

Identificación de los estudios relevantes y su selección

Se identificaron estudios significativos que se hayan realizado a nivel mundial, continental y nacional correspondiente a la temática. Se inició por la lectura de todos los artículos encontrados con información relacionada con la temática, luego se realizó un proceso para descartar aquellos artículos que no tienen la información necesaria para la investigación, por lo que, se emplearon los criterios de exclusión e inclusión mencionados con anterioridad, para seleccionar los artículos y tesis doctorales que se utilizarían en la presente investigación. Finalmente se seleccionaron 40 artículos publicados entre el 2011 y 2020, los cuales se encontraban en revistas indexadas en español (n=30) y en inglés (n=10).

CAPÍTULO 1

MODELOS TEÓRICOS DE LA ADOLESCENCIA

1. La adolescencia

Durante varios años la adolescencia ha formado parte de diversos campos de estudio, como la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología y la historia; así como también, forma parte de la realidad familiar, educativa y social en la que los seres humanos se desenvuelven. Cada una de estas disciplinas otorga una definición a la adolescencia, lo que genera un estado de confusión y discusión en relación con la cantidad de teorías y conceptos que se han desarrollado a lo largo de la historia. Dando como resultado que cada disciplina presente formulaciones teóricas y metodológicas distintas a las demás. El concepto de adolescencia forma parte de todas o la mayoría de culturas y sociedad (Lozano Vicente, 2014).

1.1. Modelos y referentes teóricos

Desde una perspectiva histórica, las teorías particularistas o relativistas hacen referencia a su presencia en distintas culturas, asociado a la ausencia o al máximo alejamiento posible de cualquier definición normativa que se utilice para explicar el fenómeno de la adolescencia como etapa del desarrollo humano (Lozano Vicente, 2014).

Estudios históricos, sociológicos y antropológicos apuntan la ausencia de la etapa adolescente en diversas culturas o la inexistencia durante ciertos períodos históricos, haciendo su aparición en función de concretos cambios sociales. Es decir, no se niega el fenómeno de la pubertad, en tanto sea una etapa que se diferencie a una escala individual (Lozano Vicente, 2014).

Iniciando los estudios históricos, su mayor referente es Philippe Ariés, 1987, quien mantenía la tesis de la adolescencia como construcción socio histórica y cuyo argumento principal consistió en que la infancia perdurará exclusivamente el periodo de mayor vulnerabilidad, mientras que, en cuanto se lograba cierta autonomía, el impúber se consideraba como un hombre joven, a lo que él denominó un “adulto en miniatura”. Es así que, a lo largo de este periodo persevera la ambigüedad del concepto entre infancia y adolescencia. A finales del siglo XVII inician las transformaciones sociales respecto de la sociedad tradicional, modificando la concepción de la infancia. La escuela reemplaza el aprendizaje en la comunidad dando como resultado una interrupción referente a la cohabitación del niño con adultos. Es así que, para el siglo XVIII el hogar familiar pasa a ser considerado como el lugar de socialización primaria. En tanto que, no

existía un concepto claro de lo que se denomina adolescencia, por lo menos hasta el siglo XIX (Lozano Vicente, 2014).

Desde la sociología y la historia, se encuentra el ensayo de Bakan, 1971, sobre la adolescencia en América, en respuesta a los cambios sociales en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX. La creación de la adolescencia se dio gracias a tres grandes cambios sociales: la extensión de la educación obligatoria, la legislación laboral sobre el trabajo infantil y los procedimientos de la justicia juvenil. Siendo así, que la adolescencia se incorporó como una segunda infancia con el objetivo de realizar los fines de la nueva sociedad urbana e industrial (Lozano Vicente, 2014).

Thomas Hine, en el año 2000, en la misma línea socio histórica, se refiere a la adolescencia como una invención de la primera mitad del siglo XX, resaltando que, el origen de su concepción actual hace referencia a la época del New Deal (Nuevo trato), periodo en que los jóvenes son expulsados del mundo laboral e ingresan de manera masiva a las escuelas enfatizando la importancia de la escuela secundaria, la protección paterna, la ausencia de contacto frecuente con adultos y la convivencia durante varios años con un grupo de iguales y; dando inicio a la conformación de grupos sociales homogéneos, en donde los adolescentes tenían que atravesar por el mismo tipo de experiencias vitales, formas de vida, hábitos, gustos, moda, etcétera, independientemente de su clase social, posición y etnia. Según Hine, los adolescentes se enfrentan a diversas trayectorias vitales en función de sus problemas y conflictos personales, como a los temores percibidos por los adultos (Lozano Vicente, 2014).

Estudios de antropología cultural toman como su mayor referente a Margared Mead, 1990, quien a través de sus investigaciones demostró que la adolescencia no es universal ni un periodo necesario como lo definió Stanley Hall, pues Mead encontró en Samoa una sociedad en donde la adolescencia no se consideraba ningún periodo de crisis personal, familiar o social, evidenciando que las crisis emocionales de la adolescencia no son una realidad de carácter psicobiológico, sino que están dirigidas socialmente. Aunque reconoció que los jóvenes americanos transitan y necesitan un periodo de preparación para una sociedad compleja y exigente, concluyó que no era necesaria en otras sociedades. Esto no quiere decir que se niegue la pubertad, pero sí evidencia la variabilidad cultural de su reconocimiento (Lozano Vicente, 2014).

Dentro esta misma línea se encuentran los estudios de Feixa, 2011, quien examina la evolución del concepto de adolescencia a lo largo del tiempo y en diferentes culturas. Feixa

diferencia cinco grupos de culturas que establecen diversos criterios para la adolescencia según la época. Evidenció que, en las sociedades primitivas, la adolescencia era una preparación para la vida adulta, donde el objetivo principal era asegurar la perpetuación de la especie. En los Estados antiguos, su progreso cultural posibilita que la sociedad pueda involucrarse en la formación de los más jóvenes. En la Edad Media, la situación sociocultural determina el desvanecimiento de la juventud, en donde el adolescente comparte su vida rodeado de adultos. Mientras que, con las sociedades industriales modernas surge el concepto de joven, en los primeros años del siglo XX, en donde se reconoce el concepto a varios niveles: educativo, psicológico y judicial (Lozano Vicente, 2014).

Dentro de las teorías universales es usual hallar autores como Hall, Freud, Erikson, Ana Freud, Blos y Piaget. Para Stanley Hall, la adolescencia constituye la terminación del desarrollo, siendo un tiempo de propensión contradictorio en el cual el joven puede llegar a expresar mucha energía y actividad desmedida y sucesivamente verse indiferente y desganado; puede pasar de la euforia a la depresión, de la vanidad a la timidez, del egoísmo al altruismo idealista. La adolescencia llega a representar un segundo nacimiento, porque es cuando aparecen las características esencialmente humanas. Por otro lado, la teoría de Freud define a la adolescencia en función de la dinámica psicosexual, resaltando que se relaciona con la etapa genital, continuando con la fase infantil de la latencia y, resolviéndose definitivamente las situaciones edípicas. Para Sigmund Freud el objetivo del adolescente es lograr la primacía genital y la búsqueda no incestuosa del objeto amado. En esa misma línea, autores como Erikson, Ana Freud y Blos, desarrollaron sus conceptos con influencia de la teoría freudiana; no obstante, reprochaban la primacía que Freud otorgaba a los instintos biológicos, puesto que, daban valor a los factores sociohistóricos. Por su lado, Erikson, inventó el concepto de “crisis de identidad”, en donde la adolescencia es un periodo para que el joven integró su niñez pasada con las expectativas del futuro, en donde debe establecer un sentido de identidad personal y al mismo tiempo evitarla. Mientras que, Piaget basó su trabajo en el desarrollo cognitivo. Su estudio de desarrollo infantil se convirtió en una herramienta que reveló la secuencia de estadios conocida, que lleva de las formas más básicas del conocimiento al pensamiento científico (Lozano Vicente, 2014).

Todas estas formas de conceptualizar y definir la adolescencia pueden entenderse como enfoques diferentes e incluso, contradictorios, sin embargo, todos concuerdan en que la

adolescencia implica una serie de transformaciones físicas, biológicas, cognitivas, sociales, culturales, morales, de identidad y de personalidad.

En la actualidad la adolescencia se define como el periodo de transición entre la niñez y la adultez que conlleva una serie de cambios a nivel físico, emocional, cognitivo y social. Varios autores contemporáneos valoran que las etapas denominadas infancia, adolescencia y juventud son consideradas “construcciones culturales” relativas en el tiempo y en el espacio y, por ende, fenómenos socioculturales que adquieren sentido y significado en la comunidad de pertenencia (Jociles, Franzé y Poveda, 2011). Por lo que, Martínez (2011, como se citó en García Suárez y Parada Rico, 2018) expone la necesidad de reconstruir la idea de que la adolescencia sea un hecho natural y universal, para definirla como una construcción y práctica social.

En la misma línea, Rojas refiere que cada sociedad ha integrado una apreciación acerca de las transiciones del ser humano, originando una serie de “rituales” y unos procesos de socialización que aceptan atravesar de una etapa a la siguiente, a los integrantes de su sociedad (Rojas, 2013).

Es por eso, que la mayor parte de las teorías tradicionales de la adolescencia, la caracterizan como un periodo de acondicionamiento, antes de la vida adulta, entendida como el momento de incorporación a la sociedad (Betancur et al., 2019). Pavez (2013) considera esta etapa como una transición de la inmadurez a la madurez, de la incapacidad a la aptitud, y de la irresponsabilidad a la responsabilidad, trayectoria que define lo que la psicología considera como el desarrollo habitual.

Frente a estos referentes teóricos, la Organización Mundial de la Salud en el año 1995, retoma conceptos y establece una franja de edad entre los 10 a los 19 años para delimitar a este grupo de personas (García Suárez y Parada Rico, 2018).

Incluso durante los últimos años varios autores han considerado adolescentes a individuos entre los 10 y 24 años, debido a que este grupo forma parte de las personas que atraviesan por los cambios biológicos y la transición en los roles sociales que definieron históricamente la adolescencia (Gaete, 2015).

Mientras que, la Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia la sitúa entre los 10 y 21 años, distinguiendo 3 etapas: inicial, media y tardía (García Suárez y Parada Rico, 2018), demostrando que, a través de los años, las definiciones en torno a la adolescencia se han modificado e inclusive han dado paso a nuevas definiciones generales sobre dicho concepto.

1.2. Desarrollo evolutivo y adolescencia

1.2.1. Desarrollo físico

Los cambios físicos más significativos corresponden a la aceleración y desaceleración del crecimiento óseo de órganos internos, cambios en la composición corporal y maduración sexual. La desaceleración del desarrollo se da luego del pico de máxima celeridad de desarrollo precisamente entre los 12 y 13 años en las mujeres y entre los 14 y 15 años en los hombres. Es decir, cada persona presenta un patrón propio de desarrollo que, mientras más precoz es la edad del inicio de la pubertad, la talla de ganancia es mayor. Por su lado, el aumento de peso durante la pubertad llega a suponer alrededor del 50% del peso ideal del adulto. Las mujeres acumulan más grasa que los hombres, y en estos prevalece el desarrollo óseo y muscular, produciendo en el final del desarrollo un cuerpo más magro. El primer signo de la pubertad en las mujeres es el botón mamario, el mismo que suele coincidir con una edad ósea de 11 años; mientras que, la primera manifestación de desarrollo puberal en los chicos es el aumento del tamaño y de la bolsa escrotal, que se enrojece y adquiere mayor rugosidad, aconteciendo a una edad ósea de 13 años (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014).

1.2.2. Desarrollo cognitivo

Durante la adolescencia transcurre del pensamiento concreto al abstracto con proyección de futuro. Alrededor de los 12 años se alcanza el desarrollo cognitivo con capacidad de pensamiento abstracto, mientras que entre los 15 y 16, el desarrollo moral. En 2004 Jay Giedd mostró que hasta los 25-30 años no se alcanza el desarrollo completo de la corteza prefrontal, la cual permite desarrollar la capacidad para discernir (planificación, razonamiento y control de impulsos), la maduración definitiva. Lo que demuestra la implicación de los adolescentes en conductas de riesgo (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014).

Según Piaget, durante la adolescencia se adquieren nuevas habilidades cognitivas, denominadas razonamiento hipotético-deductivo, esto es, la capacidad de pensar a través de la generación de predicciones o hipótesis, formulando un plan sistémico para seleccionar la solución correcta. No obstante, no todos los adolescentes o adultos desarrollan este nivel de pensamiento operacional, ya que es necesario la maduración del sistema nervioso como las suficientes experiencias u oportunidades para interactuar con el entorno (Garanito, y Zaher-Rutherford, 2019).

1.2.3. Desarrollo psicosocial

Lo ideal en esta etapa, es que el adolescente logre adquirir independencia familiar. Por lo que, existe menor interés en actividades paternas y recelo para aceptar sus consejos produciéndose un vacío emocional que puede crear problemas de comportamiento y disminución del rendimiento escolar. Búsqueda de otras personas para amar, comportamiento y humor inestables. Incrementan los conflictos con los padres y se dedican a los amigos. Algunos logran incorporarse con la familia y ser capaces de estimar sus consejos y valores; otros dudan en aceptar responsabilidades, tienen inconvenientes para hallar independencia económica y siguen dependiendo de su familia (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014).

En cuanto a la toma de conciencia de la imagen corporal y aceptación del cuerpo, debido a los cambios puberales, el adolescente presenta una gran inseguridad sobre sí mismo, así como una preocupación por su apariencia. Hay una constante comparación con otros y existe creciente interés sobre la anatomía y la fisiología sexual. Con el tiempo, irá aceptando el cuerpo, intentando hacerlo más atractivo. Pueden aparecer trastornos alimentarios. Finalmente, se completará el crecimiento y desarrollo puberal, se aceptan los cambios. La imagen solo preocupa si hay anomalías (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014).

Con respecto al tema de la identidad, el adolescente empieza a mejorar la capacidad cognitiva: evolución del pensamiento concreto al pensamiento abstracto flexible, con creciente autointerés y fantasías. Se establecen objetivos vocacionales irreales, se presenta una mayor necesidad de intimidad, emergen sentimientos sexuales, existe falta de control de impulsos que puede derivar en desafío a la autoridad y comportamiento arriesgado. También se incluye una mayor capacidad intelectual, creatividad, sentimientos y empatía. Aparecen los sentimientos de omnipotencia e inmortalidad que pueden llevarle a conductas arriesgadas como accidentes, drogadicción, embarazos no deseados, infecciones, etc. En adolescentes tardíos, el pensamiento ya es abstracto con proyección de futuro y lugar de objetivos vocacionales servibles y realistas. Se delimitan los valores morales, religiosos y sexuales, estableciendo la aptitud para comprometerse y establecer parámetros y libertad económica (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014).

- Fases y tareas de la adolescencia

Como se ha mencionado, la adolescencia compone un proceso variable en cuanto al crecimiento y desarrollo biológico, psicológico y social de los individuos en donde la progresión

por medio de las etapas puede ser esencial. Ahora, teniendo en cuenta dichas limitaciones, el desarrollo psicosocial en la adolescencia presenta un modelo de tres fases (Gaete, 2015).

Adolescencia temprana (comprendida desde los 10 a los 13-14 años)

Durante esta etapa, el adolescente se encuentra focalizado en su conducta, cambios corporales y apariencia física, incluso llega a suponer que los otros tienen su misma perspectiva y que sus pares están tan preocupados como él de sí mismo. Además, está seguro de que sus pensamientos, sentimientos, creencias, ideales y experiencias son únicos y que los demás son incapaces de comprenderlos. Al abordar el desarrollo psicológico durante esta etapa, se presenta la labilidad emocional, en donde se produce una variación constante de los sentimientos o emociones, una falta de control de impulsos, y la necesidad de gratificación inmediata y de privacidad. Además, expresan metas no realistas o idealizadas. En cuanto al desarrollo cognitivo esta etapa, se destaca por el surgimiento de pensamientos abstractos o formales. Durante esta etapa la toma de decisiones se involucra dentro de sus habilidades, que le permiten representar, explorar, resolver problemas y recrear importantes aspectos de su vida. El desarrollo social inicia fuera del núcleo familiar, en donde se presenta la idea de la independencia y disminuye el interés en actividades familiares. El adolescente comienza a poner a prueba la autoridad, cuestiona los límites, se resiste a la supervisión y no acepta los consejos o críticas de parte de las figuras de autoridad. Al hacer mención del desarrollo sexual, existe una marcada preocupación por el cuerpo y los cambios debidos a la pubertad, además, aumentan los impulsos de naturaleza asexual (Gaete, 2015).

Adolescencia media (desde los 14-15 a los 16-17 años)

Lo que caracteriza a este periodo es el alejamiento afectivo de la familia y el acercamiento al grupo de pares. Con respecto al desarrollo psicológico, incrementa el sentido de la individualidad, sin embargo, se aumenta la apertura de las emociones experimentadas, empieza la adquisición de la aptitud de analizar los sentimientos de los otros y de preocuparse por los otros. Los recientes adelantos en neurodesarrollo proponen que los jóvenes tienen conciencia de los peligros que corren, por otro lado, no los inhibe de realizar sus conductas. De forma semejante, en esta etapa, el desarrollo cognitivo se caracteriza por el aumento de las capacidades de pensamiento abstracto, de razonamiento y de la imaginación, consiguiendo logros académicos e incrementado sus expectativas (Gaete, 2015).

Continuando con el desarrollo socio-emocional el adolescente alcanza involucrarse dentro de sus pares, los cuales son más influyentes que en cualquier otra etapa, ya que adopta la vestimenta, conductas, códigos y valores del grupo al cual pertenece con el objetivo de encontrar su propia identidad; dicha influencia puede ser positiva, ya sea motivando a sobresalir en las diferentes áreas en las que se desenvuelve, como negativa, motivando a que se implique en conductas de riesgo. Durante esta etapa, el adolescente busca independizarse de su familia, mostrando menos interés por sus padres, llevando a cabo actividades fuera de casa. Lo habitual es que desafíe la autoridad de los padres y ponga a prueba sus reglas, ocasionando que la relación padres-hijo entren en conflictos.

En cuanto al desarrollo sexual, durante la adolescencia media aumenta la aceptación del cuerpo, así como la comodidad con él. La mayoría de los adolescentes ha completado su desarrollo puberal. A lo largo de esta etapa existe más conciencia de su orientación sexual e involucramiento en relaciones de pareja con el propósito de disminuir sus impulsos sexuales, a través de las relaciones coitales (Gaete, 2015).

Adolescencia tardía (desde los 17-18 años en adelante)

Durante esta última etapa, los adolescentes logran su identidad y autonomía. Para varios es un periodo de tranquilidad y aumento en la integración de la personalidad siempre y cuando se haya avanzado de manera correcta en las fases anteriores. Por el contrario, si no ha avanzado lo suficiente, puede desarrollar problemas con su independencia y la responsabilidad de la adultez, incluso llegar a presentar trastornos emocionales. Al respecto del desarrollo psicológico, la identidad es estable en sus diversos aspectos. La autoimagen ya no tiene la influencia de los pares, sino que depende de sí mismo; se ha desarrollado la capacidad para tomar decisiones de forma independiente, además de la habilidad de planificar su futuro, como la búsqueda de su vocación y, sus metas se han vuelto más realistas. Progresar en el camino hacia la libertad económica. Incrementa el control de los impulsos y posponer la gratificación. En cuanto al desarrollo cognitivo, existe un pensamiento abstracto firme establecido, alcanza un pensamiento hipotético-deductivo propio de la adultez. Aumenta su capacidad de resolución de conflictos. Mientras que, en cuanto a su desarrollo social, existe una notable disminución de la influencia por su grupo de pares, ya que, el adolescente se siente más cómodo con su identidad. Además, el joven se integra nuevamente a la familia, aumentando la intimidad con sus padres siempre y cuando exista una relación positiva con ellos durante los años anteriores. Sin embargo, al alcanzar su autonomía, se

vuelve alguien separado de su familia en una interacción más horizontal. En relación con el desarrollo sexual, durante esta etapa, el adolescente acepta los cambios corporales, así como su imagen corporal. Se ha completado el desarrollo puberal. Acepta su identidad sexual, iniciando sus relaciones sexuales y de pareja más íntimas y estables (Gaete, 2015).

1.3. Personalidad en la adolescencia

Durante varios años ha existido un desacuerdo en cuanto a la definición de la personalidad, sin lograrse un concepto universal. Millon cuestionaba sobre cuáles son los límites del concepto de personalidad y cuál sería la diferencia en cuanto a otros conceptos relacionados. Para dicho autor el carácter y temperamento son términos claves cuando se habla de personalidad (Contini, 2018).

El temperamento es uno de los rasgos más estables y el que compone la base de la personalidad en la vida adulta. Es el modo inicial de respuesta que determinará cómo los adolescentes afrontan los estímulos, en cómo procesan la información y el tipo de reactividad ante determinadas situaciones. Lo que implica el desarrollo de la cognición sobre sí mismos, los otros, del mundo, los valores, actitudes y estrategias de afrontamiento. Es importante añadir que el temperamento y las experiencias tempranas repercute en el desarrollo y la naturaleza de ciertas estructuras y funciones psicológicas.

Por otra parte, el carácter es un término que se utilizaba inicialmente para distinguir a una persona. Según Millon, el carácter es la cualidad personal que se asocia a valores y costumbres de una comunidad. Mientras que otras investigaciones señalan la importancia de la herencia genética, ya que la misma influye en nuestro comportamiento, carácter y valores (Contini, 2018).

Para Millon la personalidad se define como un patrón complejo de propiedades psicológicas intensamente arraigadas, que son en su gran parte inconscientes, y difíciles de cambiar, y se manifiestan de forma automática en todas las áreas de desempeño del individuo (1999, como se citó en Cotini, 2018, pág. 4).

Es importante mencionar que dichos rasgos parecen surgir del conjunto de factores biológicos y de aprendizajes que formarán la individualidad propia del sujeto para percibir, sentir, pensar y actuar en la vida adulta (Contini, 2018).

La media de iniciación de los trastornos mentales a nivel mundial, es alrededor de los 14 años o inclusive antes, sin embargo, en la mayor parte de los casos no son diagnosticados ni tratados por un profesional a tiempo. Varios de estos problemas a nivel emocional y conductual

que se desarrollan durante la adolescencia, están relacionados con rasgos de personalidad como la búsqueda de sensaciones, la impulsividad y la conducta oposicional

Aunque varios autores entienden que las conductas de riesgo cumplen un papel importante durante la transición de la adolescencia a la adultez, debido a que pueden ser eficaces para lograr la autonomía de los padres, además que les permite cuestionar normas y valores, aprender a afrontar situaciones de ansiedad y frustración, poder anticipar experiencias de fracasos, lograr la estructuración del ser, afirmar y consolidar el proceso de maduración (Ruiz Castañeda y Gómez-Becerra, 2012).

Sin embargo, es fundamental discriminar cuando la conducta implica una circunstancia de riesgo para el adolescente, es decir cuando esta conducta pone en riesgo su salud o vida y cuando sus hábitos afectan la integridad o ponen en juego la vida de los otros. Desde varios enfoques, la personalidad y el afrontamiento son variables importantes para la adaptación, así como también pueden actuar como factor de riesgo o protección en la adolescencia (Carver & Connor-Smith, 2011).

Así, dificultades experimentadas durante la infancia o adolescencia, como las pautas de crianza desadaptativas, el abuso y la negligencia, tiene consecuencias negativas en el desarrollo de la personalidad. Es por esto, que las experiencias positivas durante la infancia y la adolescencia, como el apoyo y afecto parental, ayudan al desarrollo de rasgos más adaptativos como la confianza, altruismo y optimismo. (Ruiz Castañeda y Gómez-Becerra, 2012).

Oldham et al.(2007, como se citó en Ruiz Castañeda y Gómez-Becerra, 2012) presentaron hallazgos que muestran cómo ciertos abusos emocionales, físicos, sexuales o de negligencia y/o de supervisión en la infancia o adolescencia se relacionan con la aparición de determinados rasgos de personalidad. Señalando las siguientes relaciones:

- Los adolescentes que atraviesan por una situación de abuso físico y uno o más tipos de negligencia, pueden llegar a desarrollar un trastorno antisocial y un trastorno pasivo-agresivo de la personalidad.
- Los adolescentes que experimentan negligencia emocional y uno o más tipos de negligencia, pueden desarrollar un trastorno narcisista de la personalidad, trastorno de la personalidad por evitación y por dependencia.

- Los adolescentes que experimentan abuso sexual, emocional y físico, y uno o más tipos de negligencia, pueden desarrollar un trastorno límite de la personalidad, baja autoestima y varios rasgos asociados con trastornos depresivos.
- Los adolescentes que atraviesan por una situación de abuso sexual, pueden desarrollar un trastorno histriónico de la personalidad.
- Los adolescentes que experimentaron cualquier tipo de abuso emocional y uno o más tipos de maltratos, pueden desarrollar un trastorno esquizoide y esquizotípico de la personalidad.

Durante el periodo de la adolescencia, un déficit en las habilidades sociales, la introversión, baja autoestima y la alta emocionalidad, también pueden contribuir al desarrollo de los síntomas de trastornos de personalidad (TP). Otras investigaciones incluyeron además un bajo coeficiente intelectual, fracasos académicos o el hecho de ser expulsados del colegio, haber repetido un grado y el no tener una meta a la cual dirigirse que, sumados a conductas de riesgo reiterado en la adolescencia, forman un patrón de respuesta patológico (Ruiz Castañeda y Gómez-Becerra, 2012).

1.4. Socialización en la adolescencia

La socialización se puede definir como la agrupación interacciona de mecanismos a través de los cuales un sujeto pasa a formar parte de un grupo, asumiendo los códigos y pautas de comportamiento del mismo. También se le reconoce como el proceso mediante el cual se aprenden una serie de conocimientos, actitudes, valores, aspectos culturales, costumbres, necesidades y sentimientos, marcando de manera estable las pautas de adaptación del comportamiento social concreto (Comino Velázquez, Rayas Trenas, 2014).

Existen diversos factores que influyen en el proceso de socialización, sin embargo, la familia es fundamental al ser la primera en establecer la conexión entre el sujeto y la sociedad, a través del control de la conducta de sus hijos y de promover su competencia social. Además, es importante mencionar que dentro del contexto familiar se aprenden las primeras normas, valores y modelos de comportamiento (Comino Velázquez y Rayas Trenas, 2014).

Entre la adolescencia y la madurez se forma el grupo de pares, a través de la socialización, alrededor de amigos de la escuela, el vecindario, de actividades extracurriculares o de ocio. Durante la adolescencia, los jóvenes adquieren cierta afinidad con otros adolescentes ajenos a su entorno de control y supervisión, lo que les permite establecer sus propias relaciones sociales y formarse una imagen de sí mismo distinta de la que recibieron por parte de sus padres o profesores durante su infancia (Navarro-Pérez et al., 2014).

Existen cuatro factores esenciales en el proceso de socialización durante la adolescencia: la competencia social, el ser valorados, aceptados y queridos por su grupo de pares, así como también la calidad en la relación con los mismos. Autores como Cieslick y Pollock mencionan que dentro de estos grupos de pares existe la socialización incentivada. Esto quiere decir que los adolescentes integran valores, normas y conductas con el objetivo de alcanzar una posición inter o intra grupal. Sin embargo, otros autores identificaron que existen riesgos asociados a esta etapa, debido a que el adolescente encuentra en su grupo de iguales estímulos para vincularse a las actividades de su grupo, lo que puede llevarlo a olvidar ciertas pautas que permiten su ajuste social, lo que provoca que se desligue de actividades prosociales. (Navarro Pérez et al., 2014).

Actualmente los adolescentes se encuentran en una socialización diferente a la de las anteriores generaciones, debido a que se modificó la manera en la que los jóvenes construyen las relaciones sociales gracias a las nuevas tecnologías. Las mismas que han ido transformando las competencias sociales en los adolescentes, ocasionado que se desvanezcan los vínculos clásicos, dando paso al aislamiento social (falta de lazos sociales suficientes para proveer soporte social). Sin embargo, las nuevas tecnologías pueden desarrollar las oportunidades de auto-expresión y nuevas comunidades de interacción para los jóvenes (Simkin y Becerra, 2013).

1.5. Bienestar subjetivo

Para Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), el bienestar subjetivo incluye tres componentes como son las respuestas emocionales de las personas, dominios de satisfacción y juicios globales de satisfacción con la vida. De acuerdo con la conceptualización de estos autores, los estados de ánimo y las emociones se pueden caracterizar por el nombre de afecto y representan las evaluaciones en vivo de los eventos de sus vidas. De manera similar el afecto puede calificarse como positivo, si implica emociones ego-sintónicas o placenteras; o negativo, si implica una experiencia emocional ego-distónica o sufrimiento para la persona. Estos autores reportan, también, que la mayoría de las investigaciones coinciden en concentrarse en estados de ánimo a largo plazo, más que en emociones momentáneas. Para ellos, por ejemplo, el balance emocional, considerado como la sumatoria de emociones positivas y negativas, constituye el componente afectivo del bienestar subjetivo. En cuanto a los juicios globales o generales sobre la satisfacción con la vida, estos constituyen las valoraciones relacionadas con la forma como los individuos evalúan su desempeño a lo largo de su vida a la luz de unas metas y logros personales y sus valores sociales. Así, el componente de la satisfacción con los dominios de vida se refiere a una serie de

variables externas relacionadas con la satisfacción personal como pueden ser el nivel de satisfacción con el trabajo, la pareja, los pares, el lugar donde se vive, entre otros. Tanto los juicios de satisfacción con la vida como los de satisfacción con dominios específicos constituyen el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Diener et al., 1999).

El bienestar subjetivo es una realidad que incluye factores cognitivos (satisfacción con la vida) y afectivos (respuestas emocionales) (Pavot & Diener, 2013).

Entre los factores psicológicos que influyen en el bienestar subjetivo de los adolescentes se encuentra la resiliencia, que implica que los jóvenes puedan hacer frente ante los efectos negativos a causa de las experiencias de riesgo, mediante estrategias de afrontamiento (Wright et al., 2013). Otro de los factores es el autoconcepto, que hace referencia a la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo, durante la adolescencia se ha demostrado que el autoconcepto es importante para un desarrollo mental adecuado (Fuentes et al., 2012). Además, el apoyo social percibido también influye en el bienestar subjetivo del adolescente, es decir, el soporte dado por la red familiar, de amistades y de otros individuos. Este factor fue también identificado por Diener en 2009 como una variable capaz de mejorar de manera positiva el bienestar subjetivo.

1.6. Desarrollo neurológico y neuropsicológico

Durante varios años la adolescencia se definió como una etapa problemática y conflictiva, incluso se creía una etapa limitante que ya estaba determinada por la educación infantil. Sin embargo, gracias a las investigaciones de la neurociencia, ahora poseemos más información sobre el desarrollo del cerebro durante la adolescencia, ya que demostraron que el cerebro continúa desarrollándose después de la infancia; en especial las áreas prefrontales, quienes experimentaban diferentes cambios durante la adolescencia. Varios estudios mostraron que durante esta etapa existe la oportunidad de construir un cerebro mejor o para desaprovechar su potencial. Sin embargo, los estudios también demuestran que durante esta etapa no han madurado ciertas funciones ejecutivas, las cuales son importantes para tomar decisiones responsables. Lo que puede ocasionar dificultad para inhibir conductas impulsivas propias de la edad (Marina, 2014).

En la adolescencia la materia gris crece, pero no de manera pareja en todo el cerebro, suele aumentar más en la corteza prefrontal. Lo que puede ocasionar que durante la adolescencia existan períodos sensitivos para ciertos tipos de aprendizaje, como el social y emocional; los cuales dependen de los lóbulos frontales (Marina, 2014).

El mayor volumen cerebral se alcanza alrededor de los 10 años para las chicas y los 14 para los chicos, luego de esto se da un periodo de poda. Es decir, durante la adolescencia se eliminan un gran número de sinapsis, llegando a perderse hasta la mitad en ciertas zonas. Otro de los grandes descubrimientos es el aumento de material blanca, es decir las fibras que conectan todas las regiones del cerebro. La misma que puede aumentar la velocidad de transmisión de la información (Marina, 2014).

Dentro de los avances durante esta etapa podemos destacar:

- Los adolescentes manejan un pensamiento abstracto, que les permite considerar situaciones hipotéticas, desarrollando un pensamiento formal.
- Existe un aumento en las habilidades de procesamiento de información: eficacia, procesamiento, velocidad, respuestas fluidas y memoria. Se amplía la capacidad de resolver problemas, razonar y planificar.
- Las zonas prefrontales aumentan y disminuyen. Hay zonas que se activan cuando existe una tarea que se domina. Sin embargo, esto se podría explicar por el aumento de conexiones entre regiones distribuidas en el cerebro.
- El interés de las conductas de riesgo puede influir durante la adolescencia con el circuito relacionado con las recompensas. El núcleo accumbens (o ventral striatum). Se relaciona con la evaluación de las recompensas y con la motivación.
- Existe un cambio entre los sistemas ejecutivo y límbico.
- Mejora la memoria a corto y plazo y la memoria prospectiva.

(Marina, 2014)

1.6.1. **Plasticidad cerebral**

La plasticidad cerebral hace referencia a la capacidad adaptativa que tiene el Sistema Nervioso (SN) para disminuir los efectos de las lesiones, modificando su propia organización estructural y funcional. En 1982 la OMS define la neuroplasticidad como la capacidad de las células del SN de modificarse para formar conexiones nerviosas en respuesta a la información nueva, la estimulación sensorial, el desarrollo, la disfunción o el daño. Varios estudios indican que la producción de nuevas neuronas, son procesos regulados por la experiencia, que persiste en ciertas regiones cerebrales, como el hipocampo, la mucosa olfatoria y la zona periventricular. En el 2006 se definió la neuroplasticidad como el proceso continuo a corto, mediano y largo plazo de

regeneración de mapas neurosinápticos, que optimiza el funcionamiento de las redes cerebrales (Garcés Vieira y Suárez Escudero, 2014).

Siendo así, se explica que, en la infancia, la formación de las conexiones en el cerebro continúa incluso después del nacimiento. Durante esta etapa se recoge la mayor parte de información, sin embargo, a lo largo de la vida, a través de una disciplina de aprendizaje y de exposición a cosas nuevas, continúa el aprendizaje (Garcés Vieira y Suárez Escudero, 2014).

En la adolescencia, la plasticidad permite aprender y adaptarse para la adquisición de la independencia. Sin embargo, la plasticidad cerebral también causa vulnerabilidad del sujeto influenciando la toma de decisiones incorrectas, esto debido a que, el neurocircuito específico de la región del cerebro permanece en construcción, lo que dificulta pensar de manera racional. Gran parte del crecimiento y desarrollo del cerebro que transcurre durante esta etapa es la construcción y fortalecimiento de vías y neurocircuitos regionales; particularmente, el tronco encefálico, el cerebelo, el lóbulo occipital, el lóbulo parietal, el lóbulo frontal y el lóbulo temporal maduran activamente durante esta etapa (Arain et al., 2013).

De manera similar, el cerebro de los adolescentes a diferencia de los adultos, presenta una alta reactividad emocional que resulta de un desequilibrio entre lo emocional y el control (Kanwal et al., 2016).

CAPÍTULO 2

MODELOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

2. Emociones

La suma de nuestras emociones, pensamientos, y sentimientos, se denominan estados emocionales, los cuales intervienen en la forma en cómo procesamos la información, la cual se origina del entorno en el que nos desenvolvemos. Además, actúan como señal de alarma que permite reconocer cómo nos encontramos. (Calero, 2016)

Las emociones pueden llegar a conceptualizarse como “procesos psíquicos que permiten detectar acontecimientos importantes para nuestra vida y que nos preparan para responder ante ellos de la manera más adecuada y rápida posible” (Fernández-Abascal, 2015, p. 9). Es decir, podemos entender a las emociones como reacciones fisiológicas y de comportamiento, lo que explica que, para una misma situación se originen diferentes emociones, en donde la capacidad de identificarlas es el factor principal (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

2.1. Las emociones durante la adolescencia

La adolescencia es un periodo marcado por cambios físicos, cognitivos y sociales, los cuales ponen a prueba los recursos psicológicos de los adolescentes. Durante esta etapa sus emociones llegan a desbordarse y no saben cómo gestionarlas, sienten las mismas emociones que cualquier adulto, pero relacionadas con aspectos concretos de su edad.

Varios estudios han evidenciado que durante el período de la adolescencia existe un cambio en la experiencia afectiva que experimentan a diario. Un estudio longitudinal en el que participaron 220 adolescentes, demostró que los estados emocionales promedios se volvieron poco a poco más negativos desde la adolescencia temprana hasta la mitad de la adolescencia. Más adelante otros estudios detallaron que dichos cambios de humor se relacionaban al deterioro continuo del afecto positivo diario (McLaughlin, et al., 2015).

Esto quiere decir que los adolescentes experimentan las emociones de manera exagerada y variable. Presentando episodios de enojo, ira, depresión, miedo, ansiedad, timidez, etc., de manera más frecuente (Fernández, 2014). Los cuales se pueden explicar, debido a que se encuentran expuestos a factores como dinámicas sociales cambiantes, conflictos con los padres, desilusiones y frustraciones en cuanto a sus logros. Lo que causa que exista dificultad en la capacidad de regular las respuestas emocionales de manera eficaz (Zanus, et al., 2021).

2.1.1. El cerebro en el desarrollo emocional durante la adolescencia.

Los modelos con una perspectiva locacionista atribuyen las emociones a regiones específicas del cerebro. Varios metaanálisis actualizados han evidenciado que varias regiones cerebrales interactúan para representar de manera dinámica información emocional (Lindquist, et al., 2012). Durante la adolescencia la maduración del cerebro ocurre de forma ascendente y se acompaña de una regulación emocional descendente. Lo que provoca una interacción ininterrumpida entre el procesamiento emocional y las regiones reguladoras del cerebro. Alterando así la funcionalidad del cerebro para controlar de forma adecuada el afecto negativo, siendo la característica principal de la adolescencia la inmadurez para procesar el afecto experimentado y generar una respuesta eficaz, optando así por estrategias de regulación desadaptativas (Krishnan, 2020).

La amígdala es un centro que se encarga del procesamiento de emociones. En los adolescentes existen patrones de reactividad exagerados en el funcionamiento de la amígdala a comparación de etapas anteriores e inclusive en las posteriores.

2.1.2. Regulación emocional durante la adolescencia

La regulación emocional, se puede definir como la capacidad de gestionar las respuestas emocionales, lo que engloba también estrategias para aumentar, mantener o disminuir la intensidad, duración y trayectoria de las emociones, ya sean negativas o positivas. Existen cambios en la forma en que manejamos las respuestas emocionales y estas van a depender de la etapa de desarrollo por la que atravesamos. Por ejemplo, durante la infancia las emociones se expresan con mayor frecuencia y es común que el niño busque consuelo en el cuidador principal. Al contrario, durante la adolescencia la dependencia del apoyo de los padres es menor (Zimmermann & Iwanski, 2014).

Es por esto que la adolescencia es el periodo con mayor riesgo de aparición de trastornos mentales. Los eventos estresantes que se atraviesan durante la infancia y la adolescencia son factores de riesgo importante para psicopatologías futuras, debido a que la capacidad para regular las reacciones emocionales frente a estos eventos, es la parte esencial en términos de enfermedades mentales. (Zimmermann & Iwanski, 2014).

2.1.3. Psicopatologías más comunes durante la adolescencia

Actualmente los trastornos mentales figuran hasta un 16% a nivel mundial de enfermedades en jóvenes, de edades entre 10 y 19 años. La mitad de los trastornos mentales comienzan a los 14 años o antes, pero en la mayoría de los casos no se detectan ni se tratan de manera temprana (Organización Mundial de la Salud, 2020). La adolescencia se caracteriza por la aparición de patologías como la depresión, trastornos alimenticios, trastornos por consumo de sustancias y trastornos de ansiedad (Zanus, et al., 2021).

- **Depresión**

La depresión aun forma parte de las primordiales causas de patología y discapacidad entre jóvenes en todo el mundo. La depresión se caracteriza por un estado de ánimo deprimido o una pérdida de interés o placer por realizar actividades, provocando cambios o dificultades en otras esferas de la vida como el apetito, sueño, dificultades cognitivas, culpa excesiva e ideación suicida, entre otras (González-Forteza, 2015).

Los síntomas de la depresión dependen de la etapa de desarrollo evolutivo en el que se encuentre el individuo. Durante la adolescencia suelen manifestarse conductas negativas y disociales, consumo de sustancias psicoactivas, irritabilidad, mal humor y agresividad, aislamiento, descuido del autocuidado y anhedonia (Martínez-Martín, 2014).

- **Suicidio**

El suicidio es la tercera causa de muerte para los jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. En la adolescencia es más frecuente la presencia de pensamientos suicidas, debido a los factores estresantes que atraviesan, en ocasiones dichos pensamientos son transitorios. Sin embargo, cuando estos son intensos y prolongados, aumentan el riesgo de que el adolescente desarrolle un comportamiento suicidio (Amaral, et al., 2020).

Este comportamiento se da en tres etapas: ideación suicida (pensamientos acerca de la muerte, con o sin planificación o método), intento de suicidio (acto autolesivo con intención de provocar la muerte) y el suicidio consumado (acto autolesivo intencionado con resultado de muerte) (Amaral, et al., 2020).

- **Trastornos de ansiedad**

Los adolescentes que sufren de trastornos de ansiedad, consultan en primera instancia a su médico, por presentar miedo o preocupaciones, aunque no los reconocen como irracionales. Además, presentan dificultades somáticas como cefalea, irritabilidad, llanto y enojo que puede interpretarse como oposición o desobediencia, cuando en realidad son manifestaciones de expresiones o el esfuerzo del adolescente de evitar el estímulo que desencadena su ansiedad (Ospina-Ospina, et al., 2011).

- **Trastornos por consumo de sustancias**

Los trastornos por consumo de sustancias en adolescentes, presenta un problema de salud pública, debido a que se relaciona con otros problemas como: lesiones y accidentes graves, trastornos psiquiátricos, ideación suicida, conductas sexuales de riesgo, deserción y bajo rendimientos escolar, conducta antisocial, entre otros.

Según el DSM-V los criterios diagnósticos de los trastornos de consumo de sustancias se caracteriza en patrones de comportamiento psicopatológico, como consecuencia del consumo afectan de manera significativa en las diferentes esferas del individuo. Además de un deterioro en el control del consumo, deterioro en las relaciones interpersonales, así como la presencia de un riesgo físico y psicológico (Tena-Suck, et al., 2018).

- **Trastornos de la conducta alimentaria (TCA)**

Los TCA son considerados la tercera enfermedad más común en los jóvenes, llegando a ocupar el 5%, es por esto que La Organización Mundial de la Salud (OMS) los ubica dentro de las enfermedades mentales de prioridad para los adolescentes, debido al riesgo que implica para la salud. Dentro de estos trastornos se presentan síntomas como la insatisfacción con la imagen corporal, preocupación persistente por la comida, peso o forma corporal, así como el uso de medidas poco saludables para controlar o reducir el peso. Lo que ocasiona un deterioro a nivel psicosocial y físico de quienes los padecen, ocasionando la morbilidad médica y psiquiátrica (López, Treasure, 2011).

2.2. Factores protectores durante la adolescencia

2.2.1 Inteligencia emocional

Peter Salovey y John Mayer en 1990, emplearon por primera vez el término de inteligencia emocional (IE). Los autores la describen como “La capacidad para supervisar los sentimientos y

las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Salovey & Mayer, 1990, como se citó en Trigos Rubio, 2013, p.189). Durante los primeros años la IE no fue considerada relevante a nivel científico, sin embargo, en 1995 el término se popularizó por Goleman, gracias a la publicación de su libro Emotional Intelligence (Trigos Rubio, 2013).

Goleman, establece cinco capacidades dentro de la inteligencia emocional: descubrir las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos, crear una motivación propia y gestionar las relaciones personales. Es decir, una persona con inteligencia emocional tiene la capacidad de gestionar de manera eficaz sus emociones negativas (Trigos Rubio, 2013).

Modelos de Inteligencia Emocional (IE)

Actualmente se definen tres modelos teóricos de IE que se dividen en dos grupos: los modelos mixtos y modelos de habilidad. Los cuales se diferencian por la formulación y componentes, los cuales cuentan con sustentación empírica (Mesa Jacobo, 2015).

1. Modelos mixtos

Estos modelos consideran las dimensiones de personalidad y habilidades de regulación de emociones. En cuanto a la personalidad, incluyen aspectos como el optimismo, la asertividad o la empatía, ya que consideran que pueden pronosticar el éxito en las personas. Dentro de los principales modelos mixtos encontramos:

a) Modelo de Bar-On, inteligencia socioemocional

Su conceptualización considera también factores emocionales, personales y sociales, ya que estos inciden en la capacidad general del individuo para ajustarse a las demandas del entorno. La relación de las personas con el medio se define como la capacidad en comprender, ser consciente, controlar y expresar las emociones de una manera más conveniente, sin embargo, según el autor esto depende de las características de la personalidad del individuo (Ayala, 2012).

Dentro de este modelo, el autor distingue factores como habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general (Trigos Rubio, 2013).

b) Modelo de Goleman: el modelo de las competencias emocionales

El modelo de Goleman considera que las habilidades emocionales tienen mayor relación con la IE, pero también considera que existe una combinación de habilidades que se centran en la identidad, emoción, inteligencia y neurociencia; integrando aspectos cognitivos y no cognitivos (Mesa Jacobo, 2015).

Goleman diferencia cinco habilidades emocionales y sociales básicas: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar las emociones, capacidad para motivarse, reconocimiento de las emociones de los demás, gestión de las relaciones (Trigoso Rubio, 2013).

c) Modelo de autoeficacia emocional de K. V. Petrides

Petrides comprende la IE como un rasgo de la personalidad, su modelo se basa más en la percepción que el individuo tiene de sí mismo y de sus destrezas emocionales. Petrides y Furnham definieron la IE como: “Un conjunto de componentes emocionales y capacidades auto-perceptivas que representan el constructo de la personalidad” (Petrides y Furnham, 2001, p. 479). En este modelo los autores consideran que existen 15 rasgos que comprenden el constructo de la personalidad (Mesa Jacobo, 2015).

2. Modelo de habilidad

El modelo de habilidad se fundamenta en el procesamiento emocional de información y en el análisis de las habilidades similares con dicho procesamiento (Mesa Jacobo, 2015).

a) Modelo de Salovey y Mayer

El modelo de Mayer y Salovey, considera que la IE se explica mejor a través de dos conceptos: inteligencia y emoción. En donde la primera era considerada como una habilidad de adaptación y aprendizaje que brinda la oportunidad de resolver problemas. En cuanto a las emociones, se consideran un proceso que puede llevar o no a la adaptación, a la transformación personal, social y cognitiva, manifestándose por medio de sentimientos (Trigoso Rubio, 2013).

Inteligencia emocional durante la adolescencia

Desde la infancia se inicia el desarrollo de habilidades y competencias tanto emocionales como sociales, debido a que es uno de los aspectos a trabajar durante la adolescencia. De la teoría de Mayer y Salovey (1997) se deriva el concepto de competencias emocional, en donde consideran cuatro factores importantes: 1) la percepción y manifestación de las emociones, 2) la posibilidad

emocional del pensamiento, 3) el conocimiento, y 4) la regulación de las emociones para resolver problemas y guiar la conducta (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016).

El desarrollo emocional es un aspecto que se debe considerar trabajar en los adolescentes, si se pretende evitar la aparición de problemas conductuales, conductas disruptivas, escaso bienestar psicológico, bajo rendimiento académico y relaciones interpersonales deficientes. (Gutiérrez & Expósito, 2015)

Diversos autores han reclamado la necesidad del acceso a un mayor control en los dominios emocionales, sobre todo en un siglo que se caracteriza por intensos y continuos cambios en las interacciones familiares, sociales, culturales y tecnológicas como es el siglo XXI. Al respecto, se requiere que, a través de la educación emocional, se fomente a los adolescentes hacia un crecimiento integral por medio de un proceso que tome importancia, la parte cognitiva tanto como la salud física y mental (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

2.2.2. Educación emocional

La educación emocional (EE) basa sus fundamentos en el modelo de Mayer y Salovey, el cual mantiene que las emociones desarrollan las habilidades para expresar y percibir las emociones, así como para comprenderlas y regularlas. La EE es un proceso formativo, continuo y persistente que tiene como propósito el desarrollo de las aptitudes emocionales. El concepto de EE es más amplio que el de inteligencia emocional, ya que la EE incorpora contribuciones de la neurociencia, de la psicología positiva y grado de felicidad (Pérez y Filella, 2019).

Para Bisquerra la EE se define como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitarlos para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (2012, p. 90).

2.2.3. Competencias emocionales

Las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Pérez y Filella, 2019, p.30). Las cuales se pueden agrupar en: conciencia emocional (capacidad para cobrar conciencia de las emociones propias y las de los demás), regulación emocional (capacidad para manejar las emociones de forma apropiada), autonomía emocional (capacidad para dirigir sus propias emociones), competencia social (capacidad de

sostener y desenvolverse de manera efectiva en sus relaciones interpersonales) y competencias para la vida y el bienestar (capacidad para desarrollar comportamientos adecuados para enfrentar eficazmente los retos de la vida) (Pérez y Filella, 2019).

2.2.4. Aprendizaje y emociones

La educación se ha enfocado en una instrucción cognitiva, olvidando las competencias emocionales, actualmente se continúan trabajando con una metodología puramente tradicional. La innovación educativa ha quedado reducida a una cuestión metodológica, que se centra en una didáctica vacía de reflexión y crítica. (Solé Blanch, 2020).

Existe una relación entre emoción y aprendizaje, ya que para lograr que el estudiante aprenda debe realizar una sinapsis, es decir, conexiones con nuevos pensamientos o aprendizajes. Por lo que un niño enfadado, triste o aburrido no consigue aprender de manera adecuada. Las emociones se encuentran presentes en todos los aprendizajes, ya que suele potenciarlos o inhibirlos (Sylva Lazo, 2019).

Actualmente las investigaciones han demostrado que el aprendizaje debe incluir las emociones y los sentimientos, ya que estas aumentan la actividad de las redes neuronales y las conexiones sinápticas. El aprendizaje se interrumpe cuando se presentan emociones negativas como ansiedad, enojo, depresión, entre otras. Esto debido a que estas emociones desvían la atención y dificultan la concentración y no permiten la retención de la información (Benavidez y Flores, 2019).

La educación emocional debe desarrollarse en el marco de las instituciones educativas, a través de programas, que garanticen una intervención planificada y sistemática sobre las emociones, además, de desarrollar competencias emocionales, lo que permite que los participantes generen habilidades que les permita desenvolverse adecuadamente en su diario vivir. A partir del trabajo de Goleman en 1995, la elaboración y aplicación de dichos programas en las aulas ha sido más común. Sin embargo, existen dificultades en integrar los programas al currículum escolar, debido al rechazo por parte de las instituciones. No obstante, a pesar de los continuos esfuerzos por implementar dichos programas, gracias a la tecnología se han creado programas en línea. Las investigaciones evidencian que la interacción con estos ambientes virtuales de aprendizaje, contribuyen a fortalecer las habilidades emocionales (Sánchez-Calleja et al.,2016).

CAPÍTULO 3

PROGRAMAS QUE EMPLEAN HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

3. Programas de educación emocional

Dentro del contexto escolar, aun existe carencias en cuanto al desarrollo de capacidades emocionales, evidenciando una falta de coherencia en la enseñanza y socialización de los adolescentes. Hoy en día la sociedad de la cual formamos parte, demuestra que no basta con atender de forma exclusiva las habilidades lingüísticas y lógicas de la educación. Debido a que las altas tasas de fracaso escolar, deserción y la incursión en conductas de riesgo durante la adolescencia, son causados por situaciones emocionales negativas, las mismas que se relacionan con desequilibrios emocionales que no están siendo atendidos por la educación formal (Márquez Cervantes y Gaeta González, 2017).

Las habilidades de inteligencia emocional en los adolescentes se pueden potencializar a través de programas de educación emocional integrados en el plan de estudios, los cuales, pueden mejorar los aspectos básicos de la convivencia en el aula (Bisquerra, 2010, como se citó en Sánchez-Calleja et al.,2016), además, de desarrollar aptitudes, habilidades y comportamientos que les permitan identificar, comprender, expresar y gestionar de forma apropiada los fenómenos emocionales. Es así, que los programas de educación emocional se pueden considerar como una invención que responde a las demandas sociales no atendidas por el currículum académico ordinario (Sánchez-Calleja et al.,2016).

3.1. La importancia de desarrollar programas de educación emocional en las instituciones educativas

Hoy en día, son varios los expertos en psicología, pedagogía y educación que destacan la importancia sobre los programas de educación emocional dentro de las instituciones educativas, debido a que estos programas, promueven el desarrollo en el área afectiva, cognitiva y social de los adolescentes. Puesto que, les da a los adolescentes la capacidad de diferenciar y expresar las emociones, mejorar sus relaciones interpersonales y asegurar un mejor estado psicológico durante su adolescencia (Menesini et al., 2012 como se citó en Pastor Gil y Blázquez Saiz, 2019).

Los programas de educación emocional tienen como finalidad asegurar una intervención planificada y metódica acerca de las emociones, a la vez que desarrollan competencias

emocionales que facilitan a los estudiantes desenvolverse de manera adecuada en las diferentes áreas de su vida (Pérez-González, 2008 como se citó en Sánchez-Calleja et al., 2016). Por otro lado, Álvarez (2001, como se citó en Sánchez-Calleja et al., 2016) describe los programas de educación emocional como una *“experiencia de aprendizaje planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes”* (p.15).

3.1.1. Contenidos a tener en cuenta en los programas de educación emocional

Para que los programas de educación emocional cumplan sus objetivos, existen una serie de criterios a cumplir, para garantizar su desarrollo:

- Atender a las necesidades de desarrollo emocional, según la etapa evolutiva del estudiante.
- Considerar la ley de educación acerca de las habilidades a desarrollar en cada nivel.
- Crear actividades de formación que puedan ser llevadas a cabo por toda el aula.
- Guiar a la reflexión acerca de la conciencia y de las emociones propias y de los demás.
- Enfocarse en la dinámica vivencial.
- Crear intervenciones que sean flexibles y adaptables en función del desarrollo de la aplicación.
- Evaluación permanente de los progresos del programa, con el objetivo de realizar los cambios necesarios.

Aceptar estos criterios involucra que los programas se adapten en todo momento a las circunstancias de los alumnos, es decir a su experiencia, conocimientos previos y nivel de madurez. Además, es importante que toda intervención parta de una valoración de requerimientos, que permita conocer el grado de desarrollo emocional anticipatorio de los adolescentes. Con lo cual, se adaptan mejor manera el motivo y los temas de la intervención (Pérez y Filella, 2019).

Igualmente, es indispensable la formación del profesorado encargado de la aplicación. La educación emocional necesita que el docente actúe como referente, en su forma de reaccionar, de comunicarse (verbal, como no verbal), la aptitud de escucha, el contacto físico, la capacidad de manejar las emociones, la empatía, la resolución de conflictos, el buen humor, la comprensión, ya que estos son observados por los estudiantes, y son la clave para que facilitar un ambiente de seguridad, confianza, respeto, cordialidad y afecto en el aula (Bisquerra, 2005; Bisquerra y García,

2018; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2009; López-Goñi y Goñi, 2012; Pérez-Escoda et al., 2019; Torrijos et al., 2016, como se citó en Pérez y Filella, 2019).

3.1.2. Incorporación de TIC en programas de educación emocional

A pesar de la evidencia que muestra la eficacia de los programas de educación emocional en los adolescentes, el diseño y aplicación de varios de estos programas sufren una falta de valoración por parte de las instituciones educativas. Esta circunstancia se ve agravada por la necesidad de recursos económicos de los establecimientos para poder implementar dichos programas (Fombona Cadavieco *et al.*, 2020). Sin embargo, el uso de herramientas virtuales es una opción para implementar estos programas y una ventaja en el caso de los adolescentes, ya que se han desarrollado en la era digital. En donde las TIC, se convierten en herramientas que no solo facilitan la implementación de los programas, sino que, fomenta las competencias individuales, recursos y fortalezas psicológicas en los adolescentes (Yonker et al., 2015). Que les permite aprender nuevas formas de pensar y comportarse.

En los últimos años las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en parte de todas las áreas de la vida del ser humano, y la educación no es la excepción (Fombona Cadavieco et al., 2020). La integración de las TIC a la educación promueve en los adolescentes un aprendizaje activo e interactivo, en donde cada alumno tiene la oportunidad de adaptar las herramientas y medios disponibles a su ritmo de trabajo, su aprendizaje y nivel de conocimiento; lo que garantiza una mayor atención, que en ocasiones no se consigue con un aprendizaje tradicional (Calero Sánchez, 2019).

Así, varias investigaciones evidencian que la interacción de los adolescentes con estos ambientes virtuales de aprendizaje, contribuyen a fortalecer las habilidades emocionales (Sánchez-Calleja *et al.*, 2016). Espinoza y Rodríguez (2017), llevaron a cabo un estudio en el cual, analizaron la relación entre el uso de las tecnologías y el desarrollo socioafectivo en los adolescentes, los resultados evidenciaron que los adolescentes desarrollan mayores habilidades para socializar con su grupo de iguales, siendo la interacción virtual un factor importante para el desarrollo de sus emociones.

3.2. Programas que usan herramientas virtuales para la intervención socioemocional en adolescentes

Los programas de educación emocional no han llegado a su total propagación e implementación en las aulas, pese a todos los programas que existen actualmente. Esto se debe principalmente a que dichos programas carecen de un rigor científico y metodológico. Incluso hoy en día siguen siendo limitados los programas de educación emocional que implementan o no herramientas virtuales, enfocados en el desarrollo de las competencias socio-emocionales de los adolescentes (De la Barrera et al., 2020).

El objetivo de este capítulo es exponer algunos programas que fueron diseñados para mejorar la capacidad de desarrollar habilidades emocionales en los adolescentes; a continuación, se describirán algunos trabajos, que tratan de forma sistemática y rigurosa de evaluar la efectividad de programas que emplean herramientas virtuales para el desarrollo de la educación emocional en los adolescentes.

3.2.1. Videojuego Spock

En España, Cejudo y Latorre (2017) crearon el videojuego Spock, el cual tiene como objetivo desarrollar la inteligencia emocional de estudiantes adolescentes. El videojuego está fundamentado en el modelo jerárquico de cuatro ramas de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), el cual abarca cuatro capacidades interrelacionadas: percepción emocional (capacidad para identificar las emociones), facilitación emocional (capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento), comprensión emocional (capacidad de analizar las emociones) y regulación emocional (estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir los estados de ánimo).

Estructura

El videojuego se configura de una serie de actividades interactivas, planteado presuntas situaciones de carácter intrapersonal e interpersonal mostrando las posibles soluciones a las situaciones, en donde los estudiantes tienen que escoger la solución más eficaz para la situación planteada (Cejudo y Latorre, 2017).

Sesiones

El programa cuenta con un total de 10 sesiones con 55 minutos de duración, las sesiones tienen la misma estructura de presentación:

1. Concretar los objetivos de la sesión
2. Aplicar la dinámica de la sesión
3. El estudiante realiza la dinámica seleccionada
4. El estudiante realiza las tareas del videojuego
5. Al final se realiza una retroalimentación con el grupo sobre el videojuego
(Cejudo y Latorre, 2017)

3.2.2. emoTIC SPACE

El grupo EMINA (Educando en Emociones en la Infancia y Adolescencia) de la Universitat de València desarrollo en el 2020 una aplicación móvil llamada emoTIC SPACE, que se centra en desarrollar las competencias socioemocionales de adolescentes entre los 12 y 16 años. Este programa se basa en el modelo de habilidades de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) (De la Barrera et al., 2020).

Estructura

El programa es un videojuego con temática espacial en donde el protagonista aterriza en el planeta e-mood y debe atravesar una serie de retos que le permiten desarrollar sus competencias socioemocionales, la app está formada por cuatro territorios:

1. Jungla sombría, donde se desarrolla la percepción y expresión de las emociones.
2. Llanura árida, donde se desarrolla la facilitación y comprensión emocional
3. Cumbre gélida, donde se desarrolla el control de los impulsos, manejo de estrés, autodisciplina, control de conflictos y asertividad.
4. Ciudad Sumergida, donde se desarrolla la regulación emocional.

(De la Barrera et al., 2020).

Sesiones

El programa consta de cuatro sesiones grupales en el aula con ayuda del docente y doce actividades individuales que se desarrollan en casa mediante las instrucciones de la app (De la Barrera et al., 2020).

3.2.3. Videojuego Happy 12-16

Rueda Carcelén et al. (2017), diseñaron el videojuego Happy 12-16, que tiene como objetivo entrenar la gestión emocional y la resolución asertiva de conflictos en adolescentes entre

los 12 y 16 años. El videojuego se fundamenta en el modelo de Gross y Thompson (2007), sobre la regulación emocional, que toman en cuenta cuatro etapas en el proceso emocional: cambiar la atención (distracción conductual, cognitiva), reevaluación (cambiar la manera de valorar la situación), cambiar la situación (buscar la solución), ofrecer una respuesta asertiva. Además, se complementa con el desarrollo de las cuatro competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social (Rueda Carcelén et al., 2017).

Estructura

El videojuego se trabaja de manera grupal y se conforma de una serie de situaciones conflictivas, en donde el alumno interviene de manera interactiva, implementando los conocimientos y habilidades adquiridos.

En un principio los estudiantes deben elegir el conflicto a trabajar, se puede continuar con el orden establecido por el videojuego o el grupo de clase puede proponer una situación conflictiva. A continuación, el grupo debe seleccionar la estrategia de regulación, posteriormente se muestran cuatro posibles respuestas ante el conflicto:

- a) Respuesta asertiva.
- b) Respuesta pasiva.
- c) Respuesta agresiva.
- d) Respuesta para “despistar”.

Además, durante el juego el rol del docente consiste en guiar e impulsar la participación, buscando el feedback, permitiendo aumentar la comprensión y asimilación de los contenidos, por medio de una serie de preguntas como:

- ¿Qué rol tiene nuestro personaje en este conflicto: persona que agrede, persona agredida u observador? ¿Por qué?
- ¿Qué emociones siente el protagonista? ¿Qué emociones sienten los otros personajes?
- ¿Qué estrategias de regulación escogerías?
- ¿Qué respuesta es la adecuada? ¿Por qué?
- ¿Qué consecuencias tuvo la solución que se dio al conflicto?

(Rueda Carcelén et al., 2017).

Sesiones

Lo recomendable es trabajar una sesión por semana y un conflicto por sesión, aunque es el docente quien tiene el criterio para organizar la distribución y frecuencia de las sesiones, en función de los intereses y necesidades del alumnado (Rueda Carcelén et al., 2017).

3.2.4. RAGE-Control

La regulación emocional es una capacidad fundamental en los adolescentes, sin embargo, en ciertas ocasiones los jóvenes necesitan ayuda para desarrollar esta capacidad. Es por esto, que Kahn et al. (2013), del Boston Children 's Hospital desarrollaron un videojuego de biorretroalimentación activo y lo incorporaron en una terapia de acción. El videojuego está inspirado en el clásico juego de arcade “Space Invaders”, que tiene como objetivo desarrollar en los adolescentes hospitalizados en psiquiatría habilidades de control emocional, que les proporcione las herramientas para sobrellevar situaciones difíciles en su diario vivir. Puesto que, los investigadores se percataron que los jóvenes que presentaban problemas de ira, mostraban una falta de interés en la psicoterapia. Mientras que, su interés con los videojuegos era superior. Es por esto que idearon la manera de que mientras los jóvenes juegan, también aprendieran a desarrollar el control y mantener la calma (Kahn et al., 2013).

Estructura

En el videojuego el jugador controla una nave espacial, mientras los extraterrestres atacan su nave. Un monitor se encarga de registrar el ritmo cardíaco del jugador y lo muestra en la pantalla de la computadora, si la frecuencia cardíaca aumenta por encima de un cierto nivel, el jugador pierde la facultad de disparar a las naves enemigas. Al inicio del juego, el jugador tiene la opción de escoger una frecuencia cardíaca umbral para jugar. En la aplicación clínica, el terapeuta guía al jugador a escoger un umbral apropiado. Una vez que el jugador escoge el umbral correspondiente, debe implementar en todo momento habilidades de relajación para mantenerse dentro del umbral límite (Kahn et al., 2013).

Sesiones

Los creadores del videojuego adaptaron la terapia de control de la ira, para utilizar el juego a lo largo de las sesiones. Su principal objetivo se enfoca en la psicoeducación de la ira y la agresión, así como en la identificación de los estados emocionales. Lo aconsejable es trabajar un total de 5 sesiones diarias de 30 minutos cada una, basándose en esta estructura:

1. Psicoeducación y respiración profunda: los participantes aprenden de lo que origina su ira y agresión, además se implementan habilidades de respiración profunda.
2. Señales fisiológicas de ira: los participantes toman conciencia de las señales fisiológicas que se relacionan con su ira y frustración.
3. Relajación muscular progresiva: los participantes se instruyen en técnicas que les permitan relajar sus músculos.
4. Reestructuración cognitiva: los participantes aprenden a identificar los pensamientos negativos y poderlos modificar por pensamientos positivos
5. Entrenamiento en habilidades sociales: se enseña a los participantes a interactuar de manera efectiva con las personas en diferentes situaciones.

(Kahn et al., 2013).

Antes del juego, el terapeuta se encarga de seleccionar un umbral de frecuencia cardiaca que asegura cierto grado de triunfo y, que, de forma simultánea, el adolescente tenga la posibilidad de usar las capacidades de regulación emocional. El control emocional del joven se logra a medida que explora las estrategias terapéuticas, es por esto, que se motiva para que conozcan por sí mismos qué herramientas les ayudan a mantener el control durante el juego (Kahn et al., 2013).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE ESTUDIOS QUE EMPLEAN TIC EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

4. Resultados

Una vez descrito los programas que usan herramientas virtuales para el desarrollo de la educación emocional, es importante analizar los resultados de dichos estudios:

4.1. Videojuego Spock

En 2017 Cejudo y Latorre realizaron una investigación con el objetivo de evaluar los efectos del videojuego Spock, en una muestra de adolescentes. En relación con el objetivo los autores se plantearon dos hipótesis:

1. Conocer si la intervención aumentará las puntuaciones en todas las variables de (IE) como capacidad.
2. Saber si el programa no provocará cambios diferenciados en ambos sexos.

(Cejudo y Latorre, 2017)

4.1.1. Método

Participantes

El estudio estuvo conformado por una muestra de 92 adolescentes, en edades comprendidas de 17 a 19 años, que cursan el 2.º de Bachillerato, el 48,9% de la muestra eran varones y el 51,1% mujeres. De la muestra, el 45.7% eran parte de la condición experimental y el 54.3% se asignaron a la condición de control (Cejudo y Latorre, 2017).

Diseño y procedimiento

La investigación empleó un diseño cuasi-experimental, un diseño de medidas repetidas pretest y postest con el grupo de control. La variable independiente fue el programa, en tanto que las variables dependientes dentro de la inteligencia emocional fueron: capacidad global, percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y, por último, regulación emocional (Cejudo y Latorre, 2017).

El estudio inició con la aplicación pretest a los integrantes tanto de la condición experimental y control con el instrumento de evaluación. Posteriormente se llevó a cabo el programa de intervención en los dos grupos experimentales, con 10 sesiones de 55 minutos de duración. Posterior a la intervención, en la fase del postest se administró el mismo instrumento que el pretest a los dos grupos (Cejudo y Latorre, 2017).

Instrumento de evaluación

Se utilizó el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) el cual evalúa la inteligencia emocional como capacidad, a través de los cuatro factores del modelo de Mayer y Salovey (1997): percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación de las emociones propias y de los demás (Cejudo y Latorre, 2017).

Análisis estadístico

Para evaluar el impacto del programa los investigadores realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y de varianza (ANOVAs) con las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT, por los participantes asignados a la condición experimental, en la etapa de pretest. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos y de covarianza de las puntuaciones obtenidas en el postest, Los resultados de la Tabla 1 (Cejudo y Latorre, 2017) evidencian el impacto del programa (Cejudo y Latorre, 2017).

Tabla 1

Análisis pretest y postest en las variables de inteligencia emocional como capacidad.

VARIABLES	PRETEST					POSTEST				
	EXPERIMENTAL	CONTROL	F	p	d	EXPERIMENTAL	CONTROL	F	p	d
	Media (DT)	Media (DT)				Media (DT)	Media (DT)			
IECG	96.98 (10.31)	95.28 (9.41)	.68	>.05		100.05 (6.44)	94.10 (8.26)	23.98	.000	.80
IECP	96.98 (11.49)	99.50 (13.60)	.90	>.05		100.81 (9.92)	93.68 (8.27)	7.62	.007	.78
IECF	96.24 (10.40)	93.84 (9.21)	1.38	>.05		98.52 (7.57)	91.30 (7.83)	8.42	.005	.93
IECC	103.24 (13.69)	98.16 (8.67)	4.66	.04	.44	110.36 (9.44)	98.22 (13.13)	.04	>.05	
IECR	94.83 (10.17)	93.68 (10.47)	.28	>.05		101.50 (10.31)	94.78 (9.37)	4.22	.04	.68

Nota: De, Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes, de Cejudo y Latorre, 2017, p.333.

Resultados

Según las variables de inteligencia emocional

La tabla 1 señala que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre los participantes de ambos grupos, a excepción de la variable de comprensión emocional. No obstante, los resultados de los ANCOVAs postest, aseguran diferencias estadísticamente importantes en la puntuación global de inteligencia emocional como capacidad y en las variables de: percepción emocional, facilitación emocional y en la variable regulación emocional.

Evidenciado aumentos significativos en los jóvenes de condición experimental en las cuatro variables de inteligencia emocional como capacidad (Cejudo y Latorre, 2017).

El tamaño del efecto fue moderado en las variables de percepción emocional ($d= 0.78$) y regulación emocional ($d= 0.68$), y grande en la puntuación global de inteligencia emocional como capacidad ($d= 0.80$) y en la variable de facilitación emocional ($d= 0.93$) (Cejudo y Latorre, 2017).

Efectos en ambos sexos

Para conocer si el programa generaba cambios en ambos sexos, se realizaron ANOVAs con las puntuaciones pretest, más adelante ANCOVAs con las puntuaciones posttest, en las variables que eran objeto de estudios en varones y mujeres en condición experimental. Los resultados se reflejan en la Tabla 2 (Cejudo y Latorre, 2017) (Tabla 2)

Los resultados reafirmaron que no existían diferencias entre varones y mujeres en el grupo experimental antes de iniciar la intervención. Sin embargo, los resultados de los ANCOVAs posttest, confirman diferencias significativas en varones, en la puntuación global de inteligencia emocional como capacidad (ver Tabla 1) siendo el tamaño del efecto moderado ($d = .62$).

Tabla 2

Análisis pretest y posttest en las variables de inteligencia emocional como capacidad en varones y mujeres

VARIABLES	PRETEST			POSTEST						
	VARONES	MUJERES		VARONES	MUJERES					
	Media (DT)	Media (DT)	F (1,40)	p	d	Media (DT)	Media (DT)	F (1,39)	p	d
IECG	97.39 (10.19)	96.67 (10.61)	.05	>.05		102.07 (7.16)	98.05 (5.68)	2.91	.04	.62
IECP	97.06 (10.91)	96.92 (12.14)	.00	>.05		103.10 (11.53)	98.50 (8.67)	.00	>.05	
IECF	94.67 (8.80)	97.42 (11.49)	.72	>.05		99.80 (8.44)	97.25 (6.98)	.00	>.05	
IECC	107.11 (12.65)	100.33 (13.97)	2.62	>.05		111.67 (8.93)	109.37 (9.88)	.00	>.05	
IECR	94.00 (11.25)	95.46 (9.48)	.21	>.05		102.00 (2.49)	101.02 (2.11)	1.64	>.05	

Nota: De: Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes, de Cejudo y Latorre, 2017, p.333.

Conclusión

Los resultados afirmaron que la intervención provocó en los grupos experimentales un aumento en las puntuaciones de las variables: inteligencia emocional como capacidad, en la percepción emocional, en la facilitación emocional y en la regulación emocional. Confirmando la efectividad del programa y medianamente la primera hipótesis de investigación. De la misma manera los autores explican que los resultados, se deben en parte por el empleo de técnicas de enseñanza-aprendizaje activas, participativas y variadas que involucran todas las actividades del

juego de plataforma Spock y además de la utilización simultánea, de la puesta en común y debates generado en el grupo de clases a cargo del docente y de las actividades creadas en el programa (Cejudo y Latorre, 2017).

A pesar de que los resultados evidencian que el cambio fue semejante en los dos sexos. La segunda hipótesis se confirma medianamente, ya que los varones muestran una mejoría significativa más grande en comparación con las mujeres en la puntuación global de IE como capacidad, lo cual se puede explicar por la alta motivación de los participantes varones al inicio del videojuego Spock (Cejudo y Latorre, 2017).

4.2. emoTIC SPACE

Con el objetivo de analizar la apreciación subjetiva de los jóvenes participantes acerca de los aprendizajes y las mejoras del programa socioemocional emoTIC. En cuanto a la percepción de los adolescentes se formularon tres hipótesis:

1. ¿Los participantes apreciaron el desarrollo de sus competencias emocionales?
2. ¿Los participantes apreciaron que el programa ha impulsado la relación con los iguales?
3. ¿Las mejoras que ha tenido el programa se relacionarán con el uso de las tecnologías?

(De la Barrera et al., 2020)

4.2.1. Método

Participantes

Para realizar el estudio se contó con la participación de 84 adolescente de entre 11 y 15 años de edad, que pertenecían a primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, en colegios públicos y concertado de Madrid de los participantes, el 41,7% eran mujeres, el 52,4% eran varones y el 6,0% no respondió sobre su género (De la Barrera et al., 2020).

Instrumento

Para el estudio, se creó una batería de preguntas *ad hoc* para la recolección de información, además se aplicaron una serie de cuestionarios para evaluar las variables relacionadas con las competencias emocionales. En cuanto a las variables sociodemográficas, se tomaron en cuenta el género, la edad y el curso escolar de los adolescentes. Para determinar la percepción subjetiva del programa, los jóvenes respondieron a tres cuestionarios: el primero evalúa los conocimientos alcanzados en el programa; el segundo era acerca de los aspectos más atractivos del programa y, por último, se indagó sobre los cambios o mejoras para el programa (De la Barrera et al., 2020).

Diseño y procedimiento

La investigación empleó un diseño mixto que incorpora datos cualitativos y cuantitativos para iniciar con el programa, las madres y padres de familia, así como los jóvenes firmaron el consentimiento informado. Posteriormente los docentes llevaron a cabo un curso de formación para aprender a utilizar emoTIC en las aulas, el programa se ejecutó durante cuatro semanas dentro del horario de tutorías (De la Barrera et al., 2020).

Análisis de datos

Para analizar los datos del estudio, se realizó un listado de clasificación que abarcan todos los temas o ideas expuestas por los participantes. Posteriormente dos jueces de forma independiente realizaron la destinación de cada uno de los temas o ideas a una subcategoría, después dichas subcategorías se agruparon en categorías básicas, para las cuales se calcularon los índices en concordancia interjueces Kappa (K) y Delta (Δ). Una vez calculados, se analizaron en conjuntos esos ítems en los que no hubo acuerdo y se realizó una discusión entre los jueces hasta que se logre el 100% en concordancia en el sistema de categorías y la inclusión de todos los ítems. Por último, se calcularon las frecuencias y porcentajes de cada categoría y subcategoría (De la Barrera et al., 2020).

Resultados

De los aprendizajes

Se catalogan en tres categorías básicas: 1) competencias emocionales; 2) habilidades sociales; 3) desarrollo personal. Los resultados de la Tabla 3 (De la Barrera et al., 2020) reflejan que las categorías de competencias emocionales obtuvieron mayor número de referencias en comparación con las demás categorías (De la Barrera et al., 2020).

Tabla 3

Sistema categorial de aprendizajes percibidos del programa

Categorías básicas y subcategorías	Frecuencias		Acuerdo inter-jueces	
	<i>n</i>	%	<i>K (SE)</i>	Δ (<i>SE</i>)
Competencias emocionales	138	73,80	0,91 (0,03)	0,93 (0,03)
Percepción, valoración y expresión emocional	58	31,02		

Nota: De DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE PLATAFORMA TECNOLÓGICA (PROGRAMA EMOTIC): VALORACIÓN DE LOS BENEFICIOS DEL PROGRAMA SEGÚN LOS PARTICIPANTES, de De la Barrera et al., 2020, p.245.

1. Competencias emocionales: la primera categoría hace mención a las competencias emocionales, que forman parte de las cuatro competencias del modelo de IE, de Mayer y Solovey. Los participantes aseguraron que tras el programa emoTIC, mejoraron las cuatro competencias emocionales: percepción, valoración, expresión y regulación emocional. Además, los adolescentes mencionaron haber comprendido la asociación que existe entre las emociones y los pensamientos, y cómo estas pueden afectarse mutuamente (De la Barrera et al., 2020).
2. Habilidades sociales: La segunda categoría, se relaciona con las relaciones interpersonal. A lo cual, los adolescentes manifestaron haber mejorado, de manera particular en la: cohesión grupal, ya que han desarrollado capacidades como compañerismo y la cooperación con sus compañeros de aula; y la empatía, debido a que mejoraron su

capacidad de percibir los sentimientos, pensamientos y emociones de los demás (De la Barrera et al., 2020).

3. Desarrollo personal: en la última categoría el programa se concentró en aspectos como: la autoestima, en la cual los participantes relatan tener una percepción más positiva de sí mismo; y los valores, donde los adolescentes adquieren valores como la paciencia y el respeto (De la Barrera et al., 2020).

Aspectos atractivos

Si el programa es considerado atractivo e interesante para los adolescentes, asegura que se involucren en las actividades que propone el programa. Los resultados de esta variable se clasificaron en cuatro categorías básicas: 1) contenido del programa; 2) aprendizajes; 3) aspectos técnicos y gráficos; y 4) aspectos generales y lúdicos. La categoría de contenido obtuvo más referencias, en comparación con las demás como se refleja en la Tabla 4 (De la Barrera et al., 2020).

Tabla 4

Sistema categorial de los aspectos atractivos percibidos del programa

Categorías básicas y subcategorías	Frecuencias		Acuerdo inter-jueces	
	<i>n</i>	%	<i>K (SE)</i>	Δ (<i>SE</i>)
Contenido del programa	72	53,73	0,96 (0,02)	0,96 (0,02)
Misiones	35	26,12		
Entrenamientos	22	16,42		
Juegos	15	11,19		
Aprendizajes	29	21,64	0,93 (0,04)	0,95 (0,03)
Competencias emocionales	21	15,67		
Utilidad	8	5,97		
Aspectos técnicos y gráficos	19	14,18	0,91 (0,05)	0,95 (0,02)
Mecánica	7	5,22		
Diseño	12	8,96		
Aspectos generales y lúdicos	14	10,45	0,94 (0,04)	0,96 (0,02)
Diversión	9	6,72		
Todo	5	3,73		
TOTAL	134	100,00		

Nota. *n* = número de referencias. % = porcentaje de referencias. *K* = Kappa, índice de acuerdo inter-jueces. Δ = Delta, índice de acuerdo inter-jueces; *SE*=error estándar.

Nota: De DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE PLATAFORMA TECNOLÓGICA (PROGRAMA EMOTIC): VALORACIÓN DE LOS

BENEFICIOS DEL PROGRAMA SEGÚN LOS PARTICIPANTES, de De la Barrera et al., 2020, p.247.

1. Contenido del programa: dentro de esta categoría existen subcategorías: misiones, pertenecían a las sesiones que se llevaban a cabo de manera grupal en la hora de clase; los entrenamientos, hacen referencia a las actividades individuales en casa dirigidas por la aplicación; y los juegos, eran minijuegos que ganaban como recompensa por haber realizado las actividades individuales (De la Barrera et al., 2020).
2. Aprendizajes: Está categorías, es una de las preferidas por los participantes. Dentro de esta categoría, se encuentran dos subcategorías: competencias emocionales, hace referencia a la capacidad que tiene una persona para expresar sus propias emociones; y la utilidad, que dan al aprendizaje sobre las emociones (De la Barrera et al., 2020).
3. Aspectos técnicos y gráficos: Al ser una aplicación, la parte técnica y gráfica es significativa, por lo que se distinguen dos subcategorías: la mecánica de juego y el diseño (De la Barrera et al., 2020).
4. Aspectos generales y lúdicos: Varios adolescentes mencionaron que lo más atrayente de la aplicación, es la implementación de la tecnología y la posibilidad de compartir (De la Barrera et al., 2020).

Análisis de las mejoras

Los investigadores consideraron que es importante conocer la percepción de los participantes, en cuanto a las mejoras que debe implementarse en la aplicación. Los resultados se clasificaron en tres categorías básicas: 1) contenido del programa; 2) aspectos técnicos y gráficos; y 3) aspectos generales. La categoría de aspectos técnicos y gráficos obtuvo más referencias como se observa en la Tabla 5 (De la Barrera et al., 2020).

Tabla 5

Sistema categorial de los aspectos a mejorar del programa

Categorías básicas y subcategorías	Frecuencias		Acuerdo inter-jueces	
	<i>n</i>	%	<i>K (SE)</i>	Δ (<i>SE</i>)
Contenido del programa	16	20,52	0,86 (0,07)	0,94 (0,03)
Misiones y entrenamientos	13	16,67		
Juegos	3	3,85		
Aspectos técnicos y gráficos	43	55,12	0,94 (0,03)	0,95 (0,03)
Mecánica	12	15,38		
Diseño	16	20,51		
Funcionamiento	15	19,23		
Aspectos generales	19	24,36	0,96 (0,03)	0,97 (0,02)
Nada	18	23,08		
Todo	1	1,28		
TOTAL	78	100,00		

Nota. *n* = número de referencias. % = porcentaje de referencias. *K* = Kappa, índice de acuerdo inter-jueces. Δ = Delta, índice de acuerdo inter-jueces; *SE*=error estándar.

Nota: De DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE PLATAFORMA TECNOLÓGICA (PROGRAMA EMOTIC): VALORACIÓN DE LOS BENEFICIOS DEL PROGRAMA SEGÚN LOS PARTICIPANTES, de De la Barrera et al., 2020, p.248.

1. Contenido del programa: Los participantes manifestaron que dentro de esta categorías, el programa mejoraría si aumentara la duración y cantidad de misiones y juegos (De la Barrera et al., 2020).
2. Aprendizajes: Los adolescentes expusieron que modifican la mecánica de los puntos, los gráficos y funcionamiento de la aplicación (De la Barrera et al., 2020).
3. Aspectos técnicos y gráficos: La mayoría de los participantes mencionó que “no cambiaría nada” del juego, en oposición a un participante que mencionó que cambiaría toda la aplicación (De la Barrera et al., 2020).

Conclusión

Se puede concluir que el programa emoTIC mostró mejoras en las competencias emocionales, las habilidades sociales y el desarrollo personal durante el periodo de la adolescencia, ya que, al incluir aspectos tecnológicos, aumenta el atractivo y la motivación para los participantes,

durante esta etapa. Por lo cual, es un programa apto para integrar al contexto educativo (De la Barrera et al., 2020).

4.3. Videojuego Happy 12-16

En 2017 Rueda Carcelén et al. (2017), realizó un estudio para conocer los resultados cualitativos de la valoración que realizaron los docentes y estudiantes después de poner en práctica el videojuego Happy 12-16 en el aula (Rueda Carcelén et al., 2017).

4.3.1. Método

Participantes

Para el estudio se contó con un total de 903 participantes, conformada por estudiantes de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de diez institutos de la provincia de Lleida y Huesca, de España. El 52% corresponde al grupo experimental y el 48% pertenece al grupo control. Además, se contó con un total de 28 docentes (Rueda Carcelén et al., 2017).

Instrumentos

Se emplearon cuestionarios estructurados, formados por preguntas cerradas y siete entrevistas estructuradas. Para el estudiante, el objetivo del cuestionario es conocer su valoración, posterior a jugar Happy 12-16. En cuanto al cuestionario y la entrevista para los docentes, se pretende conocer su valoración posterior a implementar el programa, así como su satisfacción con el videojuego Happy 12-16 (Rueda Carcelén et al., 2017).

Procedimiento

El videojuego Happy 12-16 se implementó en el mes de junio, en la finalización del curso 2014-2015 (Rueda Carcelén et al., 2017).

Análisis de datos

Tanto para los estudiantes y docentes, el análisis de datos se realizó mediante el paquete informático SPSS, aplicando procedimientos estadísticos descriptivos, en donde 0 es la puntuación mínima y 5 la puntuación máxima. Por otra parte, para las entrevistas, se utilizó el programa Atlas.Ti, a través de un sistema de códigos y una red semántica categorizada (Rueda Carcelén et al., 2017).

Resultados

Los participantes manifestaron que el videojuego es sencillo y divertido, además aseguraron que varias de las situaciones conflictivas del videojuego, se relacionaban con su vida, por lo que, haber entrenado aspectos como la regulación emocional, les proporcionó estrategias

para resolver conflictos en la vida real. Por otra parte, los docentes manifestaron que el videojuego es un recurso importante que se puede implementar en el aula con los estudiantes, además de que fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la regulación emocional para la resolución asertiva de conflictos. Véase los resultados en Tabla 6 (Rueda Carcelén et al., 2017).

Tabla 6

Resultados de los cuestionarios de valoración de los alumnos y del profesorado

Alumnos		Profesores	
	Media		Media
1. ¿Te ha gustado el videojuego?	3,35	1. ¿Recomendarías el videojuego?	3,73
2. ¿Es fácil jugar?	4,21	2. ¿Ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?	4,13
3. ¿Es divertido jugar?	3,22	3. ¿Se adecúa a la edad del alumnado?	3,53
4. ¿Te ha pasado en la vida real algún conflicto de Happy 12-16?	2,32	4. ¿Crees que es suficiente la formación que has recibido para poder aplicarlo?	4,13
5. ¿Crees que te servirá para resolver tus conflictos?	3,23	5. ¿Crees que es una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?	4,00
6. ¿Crees que te servirá para decir las cosas de manera asertiva?	3,30	6. ¿Crees que consigue los objetivos propuestos?	3,60

TABLA II. Resultados del cuestionario de valoración de los alumnos y del profesorado.

Nota: De: LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL HAPPY 8-12 Y HAPPY 12-16 PARA LA RESOLUCIÓN ASERTIVA DE CONFLICTOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES, de Rueda Carcelén et al., 2017, p.86.

4.4. RAGE-Control

Se realizó un estudio piloto en una unidad de psiquiatría para pacientes hospitalizados del Boston Children 's Hospital, con el objetivo de evaluar la factibilidad del ACT con la intervención del videojuego RAGE-Control.

4.4.1. Método

Participantes

El estudio contó con la participación de 37 pacientes, en edades comprendidas entre los 9 y 17 años de edad, de los cuales 18 formaban parte del grupo experimental y los 19 restantes eran parte del grupo de tratamiento habitual (TAU). Para formar parte del estudio, los participantes debían presentar niveles elevados de ira y agresión, el cual debían ser demostrado por la puntuación en el “State and Trait Anger Expression Inventory—Child and Adolescent” (STAXI-CA) (Kahn et al., 2013).

Instrumento

Los niveles de ira se calcularon antes y después de la intervención, empleando el STAXI-CA. Dentro del grupo de intervención, los cálculos para las mediciones fueron antes e inmediatamente después de cinco sesiones consecutivas de terapia. Para el grupo TAU, los cálculos finales se realizaron cinco días después de la primera recopilación de datos.

En cuanto al control emocional, este se midió a través del registro de la frecuencia cardiaca de los participantes durante el juego y calculando el porcentaje de tiempo de juego con la frecuencia cardiaca por debajo del umbral establecido para el juego. Además, se empleó el cuestionario de ayuda terapéutica, con el fin de cuantificar la satisfacción y la ayuda (Kahn et al., 2013).

Resultados

Diferencias en la ira

Desde el inicio de la implementación del programa hasta el día cinco, se evidenció un cambio en las puntuaciones de STAXI-CA State-Anger y Trait-Anger. Dentro del grupo experimental se evidenciaron grandes reducciones de las puntuaciones STAXI-CA, en comparación con el grupo TAU, tanto en S-A ($t_{27} = -2.75$, $P = 0.011$) como en T-A ($t_{23} = -4.85$, $P < 0,001$). Es decir, los participantes del grupo TAU mostraron puntuaciones elevadas en los niveles de ira, en comparación con sus puntuaciones iniciales, mientras que el grupo experimental mostró disminuciones (Ducharme et al., 2012, como se citó en Kahn et al., 2013).

Control emocional

Para obtener una comparación del control emocional, se comparó la cantidad de tiempo que los participantes permanecían por debajo del umbral durante el juego, entre la primera y última sesión en el grupo experimental. Durante la primera sesión, los pacientes estaban por debajo de su umbral de frecuencia cardiaca, el 46 por ciento del tiempo, en tanto que en la última sesión los pacientes estaban por debajo del umbral, el 69 por ciento del tiempo. Lo que muestra un cambio estadísticamente significativo ($t_{17} = -3,96$, $P < 0,001$).

Los resultados evidencian que los pacientes mejoraron el control de su frecuencia cardiaca en el juego, ya que lograban mantener sus emociones bajas (Ducharme et al., 2012, como se citó en Kahn et al., 2013).

Satisfacción

La satisfacción se calculó con una escala de 1 considerada como no útil y 7 considerada extremadamente útil. Los resultados arrojaron que las medias se encontraban dentro de un rango

de 5-6, lo que demuestra la satisfacción de los pacientes con la terapia asociada al videojuego (Ducharme et al., 2012, como se citó en Kahn et al., 2013).

Conclusión

A pesar de que los resultados evidencian la viabilidad de la ACT con la intervención de RAGE-Control, es importante realizar estudios controlados aleatorios para obtener resultados más eficaces (Kahn et al., 2013).

CAPÍTULO 5

5. INFORME

Partiendo de las investigaciones analizadas en la revisión bibliográfica, se puede evidenciar los beneficios de los programas que emplean herramientas virtuales para el desarrollo de la educación emocional en los adolescentes, ya que les permite desarrollar habilidades para expresar y percibir las emociones, así como para comprenderlas y regularlas. Los artículos muestran que varias de las patologías inician durante esta etapa y son causadas por situaciones emocionales negativas, que no están siendo atendidas por la educación formal, sin embargo, tras la implementación de dichos programas los adolescentes mejoran su estado psicológico.

La revisión inició con identificar los principales modelos teóricos acerca de la adolescencia y como el concepto evolucionó a lo largo de los años, ya que al formar parte de varios campos de estudio no se establece una definición concreta. Sin embargo, actualmente la adolescencia es considerada un periodo que se caracteriza por cambios biológicos y una transición en cuanto a los roles sociales. Además, cabe mencionar que durante este periodo aspectos como la personalidad, socialización, bienestar subjetivo, su desarrollo neurológico y neuropsicológico es de vital importancia.

Posteriormente se revisó los principales modelos teóricos de la educación emocional, ya que durante esta etapa los adolescentes no están preparados para gestionar sus emociones. Es por esto que, es importante que desarrollen las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse en el ámbito académico, educativo, familiar y personal.

En el caso del ámbito educativo, al ser uno de los ambientes principales en el que se desarrollan los jóvenes, es necesario que la educación se centre no solo en la formación cognitiva de los adolescentes, sino también, en desarrollar competencias emocionales a través de programas de educación emocional, los cuales garantizan que los jóvenes generen habilidades que les permita desenvolverse adecuadamente en su diario vivir.

No obstante, las investigaciones evidencian la escasez de instituciones que implementan dichos programas dentro de sus currículos escolares, por lo que gracias a la tecnología se han creado programas en línea. Es por esto que, varios autores han desarrollado programas de educación emocional empleando TIC, ya que utilizan la tecnología como una ventaja en el caso de los adolescentes, debido a que se han desarrollado en una era digital. Lo que permite que los adolescentes logren un aprendizaje activo e interactivo, que les brinda la oportunidad de adaptar

dichas herramientas a su ritmo de trabajo y aprendizaje, además de fortalecer sus habilidades emocionales, cumpliendo con el objetivo principal de la educación emocional.

Por lo que, se describieron cuatro programas que emplean herramientas virtuales para el desarrollo de la educación emocional, es importante destacar que todos los programas utilizaron la temática de los videojuegos para llegar de manera más directa a los jóvenes. En cuanto al número de sesiones, dependerá de la población a la que va dirigida, así como el objetivo a conseguir.

Finalmente se analizaron los resultados de los cuatro estudios que emplean TIC en programas de educación emocional, los resultados muestran un aumento en las competencias emocionales de los participantes, así como una mejoría en sus habilidades sociales y su desarrollo personal durante la adolescencia. Por lo que los programas, demostraron ser aptos para integrar a los sistemas educativos.

CAPÍTULO 6

6. CONCLUSIONES

La presente revisión bibliográfica permitió elaborar una investigación actualizada, acerca de la educación emocional y de los programas que emplean herramientas virtuales para el desarrollo de la misma, en adolescentes en los últimos diez años.

Cuando hablamos de la adolescencia, nos referimos a un periodo de la vida por el que atravesamos todas las personas, lo que lo vuelve diferente es la edad de inicio y termino, además de factores como el sexo, la raza y el contexto en el que se desenvuelve el individuo. Sin embargo, el desarrollo psicosocial durante este periodo presenta características comunes de tres etapas: adolescencia inicial, media y tardía. Que se distinguen por aspectos como la búsqueda y consolidación de la identidad, el logro de la autonomía, así como el desarrollo de competencias emocionales y sociales. A lo largo de estas etapas, el adolescente experimenta cambios a nivel psicológico, cognitivo, social y sexual, que se afectan entre sí. Por lo que es importante que el joven atraviese todas las fases de manera adecuada, si no de otra forma, presentara problemas durante su vida adulta.

La investigación refleja que, durante la etapa de la adolescencia, los jóvenes experimentan las emociones de manera intensa debido a que, durante esta etapa, se encuentran expuestos a dinámicas sociales cambiantes, conflictos con sus padres, y frustraciones. Lo que puede ocasionar que realicen conductas riesgosas, ya que no han desarrollado la capacidad de gestionar las respuestas emocionales de forma eficaz. Los artículos analizados confirman como la educación emocional (EE) actúa como factor protector durante la adolescencia, ya que les permite a los jóvenes desarrollar la capacidad de identificar sus emociones, comprenderlas y gestionarlas. La EE es un término más amplio que la inteligencia emocional, ya que la educación emocional incorpora aspectos de la neurociencia, de la psicología positiva y el bienestar subjetivo.

Por lo que varias instituciones vieron la necesidad de integrar la educación emocional al contexto educativo, ya que al evidenciar en los estudiantes dificultades como altas tasas de fracaso escolar, deserción y conductas de riesgo que surgen por desequilibrios emocionales que no toman en cuenta la educación formal. Es por esto, que a través de los programas de EE se busca que los jóvenes alcancen un desarrollo integral en el área afectiva, cognitiva y social. De modo que

implementar la tecnología en dichos programas también brinda la oportunidad de que los adolescentes adapten las herramientas a sus necesidades a la vez que desarrollen las competencias emocionales necesarias para su diario vivir.

Sin embargo, aún son escasos los programas que usan herramientas virtuales para el desarrollo de la educación emocional, esto se debe principalmente a que dichos programas al ser nuevos carecen de un rigor metodológico, no obstante, existen ciertos programas que fueron diseñados para mejorar las habilidades emocionales en los adolescentes. Los cuales han sido aplicados en centros educativos y en sesiones determinadas según la estructura de cada programa. Los resultados evidencian que los grupos experimentales aumentan de manera significativa las habilidades sociales, el desarrollo personal, la regulación emocional y les proporcionó estrategias para resolver conflictos en la vida real, durante el periodo de su adolescencia.

Finalmente es importante destacar que, aunque en la presente investigación, se evidenciaron resultados positivos en cuanto a la aplicación de programas que empleaban TIC, los resultados obtenidos constituyen el punto de inicio para futuras investigaciones e incluso para desarrollar programas que empleen herramientas virtuales en programas de educación emocional dirigidos para adolescentes.

REFERENCIAS

- Amaral, A. P., Sampaio, J. U., Matos, F. R., Pocinho, M. T., Mesquita, R. F., y Sousa, L. R. (2020). Depresión e ideación suicida en la adolescencia: implementación y evaluación de un programa de intervención. *Enfermería Global*, 19(59), 1-35. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.402951>
- 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>
- Ayala, M. (2012). Inteligencia emocional, inteligencia psicométrica y autopercepción de inteligencias múltiples como predictores del rendimiento académico de alumnos al finalizar la educación primaria. [Trabajo fin de Máster, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional.
- Benavidez V, V., y Flores P, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu Rev. Estud. de Psicología UCR*, 14(1), 25–53. 10.15517/wl.v14i1.35935
- Betancur Betancur, C., Echeverri Londoño, M. C., Bustamante Martínez, L., Pinzón Villegas, S., & Torres Arrubla, L. (2019). La adolescencia en contexto: Representaciones Sociales en adolescentes de Medellín y Armenia, Colombia. *Psicogente*, 22(42), 1–25. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3471>
- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Síntesis.
- Calero, A. D. (2016). Inteligencia emocional durante la adolescencia: Su relación con la participación en actividades, el consumo de alcohol, el autoconcepto y la autoestima [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56745>.
- Calero Sánchez, C. (2019). La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones. *International Journal of New Education*, 2(2). <https://doi.org/10.24310/ijne2.2.2019.7449>
- Carver, C.S. & Connor-Smith (2011). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>.
- Cejudo, J., y Latorre, S. (2017). Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(36), 319-342. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.15060>
- Comino Velázquez, M.E., y Raya Trenas, A.F. (diciembre de 2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32 (3), 271-280.

- Cotini, N. (2018). Algunos enlaces conceptuales entre psicopatología del desarrollo, personalidad y evaluación psicológica infanto juvenil. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 127-157. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1604>.
- De la Barrera, U., Postigo Zegarra, S., Tamarit, A., Gil Gómez, J. A., y Montoya Castilla, I. (2020). DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE PLATAFORMA TECNOLÓGICA (PROGRAMA EMOTIC): VALORACIÓN DE LOS BENEFICIOS DEL PROGRAMA SEGÚN LOS PARTICIPANTES. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY*, 1(4), 241-255. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4382>
- Diener E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Espinoza Núñez, L. A., y Rodríguez Zamora, R. (2017). El uso de tecnologías como factor del desarrollo socioafectivo en niños y jóvenes estudiantes en el noroeste de México. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(11), 1-21. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i11.113>
- Fernández Poncela, A. M. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *EDUCAR*, 50 (2), 445-466. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.659>
- Fernández-Abascal, E. G. (2015). Disfrutar de las emociones positivas. Editorial Grupo 5.
- Fombona Cadavieco, J., Pascual Sevillano, M., y Sevillano, M. (2020). CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS NIÑOS BASADO EN DISPOSITIVOS MÓVILES Y ESTRATEGIAS AUDIOVISUALES. *Educação & Sociedade*, 41. <https://dx.doi.org/10.1590/es.216616>
- Fuentes, N. Medina, J. Barneveld, H. Escobar, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1) 49 – 62. <https://doi.org/10.25009/pys.v22i1.557>.
- Gaete, V. (01 de abril de 2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garcés Vieira, M. V. y Suárez Escudero, J. C. (2014). NEUROPLASTICIDAD: ASPECTOS BIOQUÍMICOS Y NEUROFISIOLÓGICOS. *CES Medicina*, 28(1), 119-132. <https://doi.org/10.21615/ces.med.v28i1.2748>
- García Suárez, C. I., Parada Rico, D. A. (2018). Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, 85, 347-373. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh85.cach>

- González-Forteza, C., Torre, A. E. H. de la, Vacio-Muro, M. de los Á., Peralta, R., y Wagner, F. A. (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.bmhix.2015.05.006
- Hidalgo Vicario, M. I., y González-Fierro, M. J. C. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(1), 42–46. [https://doi.org/10.1016/s1696-2818\(14\)70167-2](https://doi.org/10.1016/s1696-2818(14)70167-2)
- Jociles, M. I., Franzé, A., y Poveda, D. (Eds.). (2011). Etnografías de la infancia y de la adolescencia. Los Libros de la Catarata.
- Kahn, J., Ducharme, P., Rotenberg, A., & Gonzalez-Heydrich, J. (2013). “RAGE-Control”: A Game to Build Emotional Strength. *Games for Health Journal*, 2(1), 53–57. <https://doi.org/10.1089/g4h.2013.0007>
- Krishnan, A. (2020). Emotion Regulation in Adolescence: Different Strategies and Associated Functional Connectivity of Brain Regions. *Biomedical Research Journal*, 7 (2), 34. 10.4103 / bmrj.bmrj_13_20.
- Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (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 G. C., Treasure J. (2011). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: descripción y manejo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 85–97. 10.1016/s0716-8640(11)70396-0
- Lozano Vicente, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Última década*, 22(40), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>.
- Marina, J. A. (2014). Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (1), 21-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163199>.
- Márquez Cervantes, M. C. y Gaeta González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(2), 221. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>.
- Martínez-Martín, N. (2014). Trastornos depresivos en niños y adolescentes. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(6), 294–299. 10.1016/s1696-2818(14)70207-0.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. 10.1177/1754073916639667

- McLaughlin, K. A., Garrad, M. C., & Somerville, L. H. (2015). What develops during emotional development? A component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence. *Dialogues in clinical neuroscience*, 17(4), 403–410. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.4/kmclaughlin>
- Mesa Jacobo, J. R. (2015). Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10201/45889>
- Navarro-Pérez, J. J., Pérez-Cosín, J. V., y Perpiñán, S. (2014). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 25, 143. https://doi.org/10.7179/psri_2015.25.07
- Organización Mundial de la Salud (2020). Salud mental del adolescente. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Ospina-Ospina, F. del C., Hinestrosa-Upegui, M. F., Paredes, M. C., Guzmán, Y., y Granados, C. (2011). Síntomas de ansiedad y depresión en adolescentes escolarizados de 10 a 17 años en Chía, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 13(6), 908–920. 10.1590/s0124-00642011000600004
- Pastor Gil, L., y Blázquez Saiz, I. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(.5), 22–38. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502>
- Pavez Soto, I. (2013). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 0(27). <https://doi.org/10.5354/0716-632x.2012.27479>
- Pavot, W. & Diener, E (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. *The Oxford Handbook of Happiness*, Oxford University Press, New York, NY (2013), pp. 134-151. 10.1093 / oxfordhb / 9780199557257.013.001.
- Pérez, N., y Filella, G. (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>
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). Inteligencia emocional adolescente: Predicción a través del miedo. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(2), 73–80. 10.33881/2027-1786.rip.10208
- Ramírez, H. B. y Monárrez, G. E. (2019). El bienestar subjetivo explicado desde el acceso al agua potable y al empleo. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 15(29), 1-17. <https://doi.org/10.18270/cuaderlam.v15i29.28603>

- Rojas, N. (2013). Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia: comprensión de una experiencia [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130402014525/TesisNelsonRojasSuarez.pdf>
- Ruiz Catañeda, D. y Gómez-Becerra, I. (09 de diciembre de 2012). PATRONES DE PERSONALIDAD DISFUNCIONALES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN FUNCIONAL – CONTEXTUAL. *Suma Psicológica*, 19(2), 131.
- Rueda Carcelén, P., Cabello Cuenca, E., Filella Guiu, G., & Ros Morente, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8–12 y Happy 12–16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación educativa*, (27), 75-90. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4315>
- S. Kanwal, J. (2016). Brain Plasticity during Adolescence: Effects of Stress, Sleep, Sex and Sounds on Decision Making. *Anatomy & Physiology*, 06(01). <https://doi.org/10.4172/2161-0940.1000e135>
- Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., y Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47), 119-142. ISSN: 0327-5566.
- Solé Blanch, J. (2020). El Cambio Educativo Ante La Innovación Tecnológica, La Pedagogía De Las Competencias Y El Discurso De La Educación Emocional. Una Mirada Crítica. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101–121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Sylva Lazo, M. Y. (2019). La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/667837>
- Tena-Suck, A., Castro-Martínez, G., Marín-Navarrete, R., Gómez-Romero, P., Fuente-Martín, A., y Gómez-Martínez, R. (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>
- Trigoso Rubio, M. (2013). Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas [Tesis de doctorado, Universidad de León]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10612/3344>

- Wright MO, Masten AS, Narayan AJ (2013) *Procesos de resiliencia en el desarrollo: cuatro oleadas de investigación sobre la adaptación positiva en el contexto de la adversidad*. En: Goldstein S., Brooks R. (eds) *Manual de resiliencia en niños*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2
- Yonker, L. M., Zan, S., Scirica, C. V., Jethwani, K., & Kinane, T. B. (2015). “Friending” Teens: Systematic Review of Social Media in Adolescent and Young Adult Health Care. *Journal of Medical Internet Research*, 17(1), e4. <https://doi.org/10.2196/jmir.3692>
- Zanus, C., Battistutta, S., Aliverti, R., Monasta, L., Montico, M., Ronfani, L., & Carrozzi, M. (2021). High-school students and self-injurious thoughts and behaviours: clues of emotion dysregulation. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-021-00958-0>
- Zimmermann, P. & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38 (2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>