

**Adaptación y aplicación del programa EDEMCO de educación emocional en el grado
tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB**

Hilda Marina Pertuz Santamaría

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Psicología

Bogotá, D. C.

Colombia

Noviembre 2020

**Adaptación y aplicación del programa EDEMCO de educación emocional en el grado
tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB**

Hilda Marina Pertuz Santamaría

Trabajo de grado para optar al título de:
Psicóloga

The logo of Universidad Antonio Nariño is displayed in blue. It features the letters 'UAN' in a large, stylized font. Below 'UAN', the words 'UNIVERSIDAD' and 'ANTONIO NARIÑO' are written in a smaller, sans-serif font, stacked vertically.

Director

Mg. Edwin Castiblanco Piñeros

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Psicología

Bogotá, D. C., Colombia

Noviembre 2020

Agradecimiento

Principalmente a Dios, porque me guía con su palabra, me ilumina con su presencia y me fortalece diariamente.

Al Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB y a sus directivas, por permitirme aplicar el presente proyecto de investigación y orientarme con su saber. A los estudiantes y padres del curso 3 A, quienes con su participación hicieron posible el desarrollo y culminación del presente trabajo.

A mi asesor Edwin Castiblanco Piñeros, por su apoyo incondicional y su disposición para compartir sus conocimientos.

A mi familia por su apoyo absoluto y motivación diaria.

Tabla de Contenido

Resumen	8
Introducción.....	10
Planteamiento del Problema	14
Descripción del problema.....	14
Objetivos	23
Objetivo General.....	23
Objetivos Específicos.....	23
Justificación.....	24
Marco Teórico.....	28
Educación.....	28
Aprendizaje cooperativo.....	31
Educación emocional.....	33
Inteligencia emocional.....	34
Emociones.....	37
Función de las emociones.....	39
Las emociones primarias.....	42
Miedo.....	42
Ira.....	44
Asco.....	45
Alegría.....	45
Tristeza.....	46
Sorpresa.....	47
Preocupación.....	48
Cognición y emoción.....	48
Regulación emocional	49

El cerebro y las emociones	51
Sistema límbico	51
EDEMCO: Programa de educación emocional cooperativo.....	55
Módulo 1 Conciencia emocional.....	58
Módulo 2. Comprensión emocional.....	60
Diseño Metodológico.....	62
Tipo de Investigación.....	62
Tipo de estudio.....	62
Participantes.....	62
Instrumentos.....	64
Análisis de datos.....	72
Criterios éticos de la investigación.....	73
Resultados.....	74
Discusión.....	92
Conclusiones	102
Recomendaciones.....	106
Referencias	108
Anexos	115

Índice de tablas

Tabla 1. <i>El esquema de Plutchik</i>	40
Tabla 2. <i>Programa en educación emocional EDEMCO adaptado</i>	65
Tabla 3. <i>Sexo de los participantes</i>	74
Tabla 4. <i>Edad de los participantes</i>	75
Tabla 5. <i>Personas con quien comparten vivienda los participantes</i>	76
Tabla 6. <i>Estrato socioeconómico</i>	77
Tabla 7. <i>Personas con quien comparten el mayor tiempo durante el día</i>	78
Tabla 8. <i>Dispositivos disponibles ingresar a las sesiones</i>	79
Tabla 9. <i>Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de conciencia</i>	81
Tabla 10. <i>Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de impulso</i>	82
Tabla 11. <i>Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de no-aceptación</i>	83
Tabla 12. <i>Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de metas</i>	84
Tabla 13. <i>Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de claridad</i>	85
Tabla 14. <i>Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de estrategias</i>	86
Tabla 15. <i>Puntuación promedio en la prueba pre y pos DERS</i>	87
Tabla 16. <i>Puntuación promedio en la prueba pre y pos</i>	88
Tabla 17. <i>Diferencia entre Pre y Pos en Escala de dificultades en desregulación emocional DERS</i>	90
Tabla 18. <i>Diferencia entre el puntaje total pre y pos por participante en cada una de las dimensiones y el total de la prueba DERS</i>	91

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> La inteligencia emocional según Goleman.....	36
<i>Figura 2.</i> Partes del sistema límbico.....	54
<i>Figura 3.</i> Sexo de los participantes.....	75
<i>Figura 4.</i> Edad de los participantes.....	75
<i>Figura 5.</i> Personas con quien comparten vivienda los participantes.....	77
<i>Figura 6.</i> Estrato socio-económico.....	78
<i>Figura 7.</i> Personas con quien comparten el mayor tiempo durante el día.....	79
<i>Figura 8.</i> Dispositivos disponibles ingresar a las sesiones.....	80
<i>Figura 9.</i> Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de conciencia.....	82
<i>Figura 10.</i> Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de impulso.....	83
<i>Figura 11.</i> Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de no-aceptación.....	84
<i>Figura 12.</i> Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de metas.....	85
<i>Figura 13.</i> Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de claridad.....	86
<i>Figura 14.</i> Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de estrategias	87
<i>Figura 15.</i> Puntuación promedio en la prueba pre y pos DERS.....	88
<i>Figura 16.</i> Puntuación promedio en la prueba pre y pos.....	89

Resumen

El objetivo general del presente estudio fue determinar el efecto de la adaptación y la aplicación del programa de educación emocional Cooperativo (EDEMCO) en la regulación emocional de los estudiantes de grado tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB. El programa EDEMCO (Ambrona y López-Pérez, 2012), en su versión original, fue diseñado para ser implementado de manera presencial, sin embargo, debido a la contingencia sanitaria actual, se adaptó bajo la estrategia “aprendizaje en casa”. El enfoque del estudio fue cuantitativo, el cual es secuencial y probatorio. Se utilizó un diseño exploratorio pre-experimental. El instrumento de evaluación utilizado fue la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, DERS, que se aplicó antes y después de la implementación del programa. Se evidenciaron avances significativos en el grupo de estudiantes en la dimensión de estrategias desde el punto de vista estadístico. En las dimensiones de conciencia, metas y no aceptación hubo cambios positivos pero leves, mientras que, en las dimensiones de impulsividad y claridad emocional no se presentaron cambios significativos y las puntuaciones se mantuvieron estables. El puntaje total de la prueba evidenció que la adaptación y la aplicación del programa en educación emocional EDEMCO puede ser una herramienta valiosa para el entrenamiento de la regulación emocional de estos niños y niñas en su etapa escolar.

Palabras clave: Educación emocional, regulación emocional, conciencia emocional, comprensión emocional.

Abstract

The general objective of the present study was to determine the effect of the adaptation and application of the Cooperative emotional education program (EDEMCO) in the emotional regulation of third A grade students of the Álvaro Camargo de la Torre ETB School. The EDEMCO program (Ambrona & López-Pérez, 2012), in its original version, was designed to be implemented in person, however, due to the current health contingency, it was adapted under the “learning at home” strategy. The focus of the study was quantitative, which is sequential and evidential. A pre-experimental exploratory design was used. The evaluation instrument used was the Scale of Difficulties in Emotional Regulation, DERS, which was applied before and after the implementation of the program. Significant advances were evidenced in the group of students in the dimension of strategies from the statistical point of view. In the dimensions of awareness, goals and non-acceptance, there were positive but slight changes, while in the dimensions of impulsivity and emotional clarity, there were no significant changes and the scores remained stable. The total score of the test showed that the adaptation and application of the EDEMCO emotional education program can be a valuable tool for the training of emotional regulation of these boys and girls in their school stage.

Keywords: Emotional education, emotional regulation, emotional awareness, emotional understanding.

Introducción

El presente estudio surge al observar algunos comportamientos manifestados por los estudiantes del curso 3 A del Colegio Álvaro Camargo De La Torre-ETB en Bogotá, D.C. Dichos comportamientos evidencian dificultades cuándo el estudiante se enfrenta a situaciones que generan malestar o conflictos al entorno del grupo. Todo contexto escolar presenta problemas de indisciplina, siendo una de las situaciones que más afecta a la comunidad educativa. De acuerdo con Ruíz y Chaux (2005), uno de los principales objetivos de la formación es que los individuos sean capaces de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva.

Para disminuir el impacto de la manera en cómo se abordan los conflictos en los entornos, educativos el Ministerio de Educación ha realizado planes de acción a nivel educativo para que desde la escuela se implementen estrategias para mejorar relaciones interpersonales mediante la Ley 1620 de 2013, a través del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta revolución educativa permite el conocimiento de los derechos y deberes de los estudiantes además el mejoramiento del ejercicio ciudadano con el fin de desarrollar habilidades para una buena y sana convivencia escolar.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, esta investigación también tiene un propósito preventivo de acuerdo a las recomendaciones de la Ley 1620 de 2013. Para el inicio del estudio se solicitó la autorización del Colegio Álvaro Camargo De La Torre-ETB para realizar un proyecto de intervención desde la Facultad de Psicología de la Universidad Antonio Nariño en el marco del trabajo de grado. Luego de contar con su aprobación (ver anexo 1), se procedió a solicitar el apoyo y el consentimiento de los padres de familia para la

implementación de un programa en educación emocional con sus hijos, con el objetivo de la búsqueda de la mejoría en la regulación emocional de los estudiantes.

Diversos estudios demuestran que es en la infancia cuando se aprenden las competencias básicas, las cuales son fundamentales para el desarrollo de habilidades socio-emocionales que son herramientas útiles para la interacción con los demás en la niñez, adolescencia, juventud y en la vida adulta (Ambrona y López-Pérez, 2012). De igual manera, los programas en educación emocional involucran aspectos psicopedagógicos para su oportuna fundamentación, observación de las necesidades específicas de cada grupo, planteamiento de objetivos y la aplicación de actividades y estrategias metodológicas que implican una evaluación (Bisquerra, 2009).

De acuerdo a la situación actual que atraviesa el país, por la contingencia sanitaria a causa de la propagación del covid-19, las instituciones educativas, incluido el Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, se vieron en la necesidad de desarrollar estrategias como la de “Aprendizaje en casa” para poder continuar ofreciendo un servicio educativo y a la vez contribuir a la contención de dicha emergencia. Estas situaciones imprevistas generan en las personas y los menores desajustes emocionales, que de acuerdo con un estudio coordinado por Díez (2020), para la Sociedad de Psiquiatría Infantil (SPI) y la Asociación Española de Pediatría (ASP), el confinamiento a raíz de la contingencia sanitaria por Covid-19 puede generar en los menores, estados de incertidumbre, miedo y preocupación, afrontar limitaciones como la suspensión de las clases presenciales, las actividades al aire libre, los encuentros o reuniones familiares, además postergar proyectos familiares como celebraciones o viajes afecta el estado emocional de los adultos y por supuesto de los menores.

Como instrumento para recolectar información se utilizó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, DERS, (Gratz y Roemer, 2004) diseñada para medir la desregulación emocional, y que contempla 6 dimensiones: conciencia, impulso, no-aceptación, metas, claridad, estrategias. Este instrumento se completa a modo de autoinforme, cuenta con 36 ítems que se evalúan al elegir 5 opciones de respuesta: 1: casi siempre; 2: la mayoría de veces; 3: neutral; 4: algunas veces y 5: casi nunca. De acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes participantes en este estudio evidenciaron dificultades en las 6 dimensiones que evalúa este instrumento.

De esta manera, se hace oportuno adaptar y aplicar el Programa de Educación Emocional Cooperativo, EDEMCO que contribuye al desarrollo de competencias emocionales y a la regulación emocional (Ambrona y López-Pérez, 2012). El programa fue adaptado para desarrollarse de manera asistida digitalmente, el cual estuvo dividido en 7 sesiones que comprenden dos grandes temas: conciencia emocional y comprensión emocional. Estos abarcan elementos importantes como identificación, reconocimiento y diferenciación emocional, así como, identificación de las expresiones faciales y posturas corporales que comprenden las emociones, también, la exploración sobre las intensidades de las emociones o la combinación de dos emociones en una misma situación. Todos estos temas se abordaron desde ejemplos recreados en situaciones familiares o acordes a la cotidianidad de los participantes. Por fortuna, los estudiantes contaron con diferentes dispositivos como computador, celular o tablet para poder asistir a cada uno de los talleres y vivenciar el programa en su plenitud.

Luego de implementar el programa se volvió a aplicar la escala DERS. Los resultados fueron significativos desde el punto de vista estadístico en la mejora de la dimensión de

estrategias. En cuanto a las dimensiones de conciencia, metas y no aceptación, también se produjeron cambios positivos leves. Las dimensiones de impulsividad y claridad emocional no presentaron cambios significativos, indicando que se mantuvieron estables. Con respecto al puntaje total de la prueba, se evidenciaron cambios con respecto a su mejoría. Esto indica que la adaptación y aplicación del programa en educación emocional EDEMCO si aporta cambios positivos para la mejora de la regulación emocional en niños en etapa escolar.

Mediante todo este proceso de observación se hace evidente la necesidad de implementar programas en educación emocional para el mejoramiento de la regulación emocional. De esta manera, la escuela es corresponsable, junto con la familia y la sociedad, de orientar y educar a los niños, niñas y jóvenes para la vida en sociedad y para el reconocimiento del otro. Indudablemente la escuela es el espacio de socialización más relevante en el proceso de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes y esta debe ejercer un papel relevante en el desarrollo de programas que formen en habilidades para la vida y la gestión de bienestar.

Planteamiento del problema

Descripción del problema

La educación es una de las primeras referencias que se asocian al concepto de escuela, la cual cubre las necesidades de los individuos que no pueden ser resueltas a través de su interacción social o familiar. La educación, en su principio, era entendida como un proceso que favorecía a las personas para su desarrollo y dependía de su contexto. A medida que fue evolucionando el concepto de educación, se hizo evidente la necesidad de regular y organizar estos conceptos (Gairín, 2000; Sánchez, Rivas, y Trianes, 2017).

Al hablar de contexto escolar se hace referencia a todo entorno que rodea a la escuela. Se puede destacar la localización de la comunidad, el nivel económico de los habitantes, los servicios con los que cuentan como luz, agua, transporte y las áreas verdes o recreativas. Cada uno de estos factores influye en el rendimiento académico, emocional y físico de los estudiantes dentro de la escuela como el clima escolar, las tradiciones y costumbres en medio de una realidad que abarca más que su entorno familiar, ya que es un espacio donde pueden socializar (Gairín, 2000).

Los profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo deben tener conocimientos esenciales con respecto a la praxis profesional. En este sentido, deben entender la historia y la ética de su profesión, así como la manera en qué los estudiantes se desarrollan y aprenden. Lo cual implica mantener una constante actualización acerca de las necesidades del aprendizaje y de la infancia en la actualidad (Morrison, 2005).

Por consiguiente, cuando se habla de clima social en el ambiente escolar este depende del desarrollo social y emocional de los estudiantes, así como de su nivel de desarrollo personal en su interacción con los docentes y su comunidad. La identificación de las

necesidades emocionales en cuanto a la interacción social es fundamental pues son consideradas esenciales en el contexto escolar, ya que allí es donde se traslada el papel del niño en su hogar y con su familia, para llegar a conocer a sus compañeros y amigos (Arón, et. al., 2012).

Por otra parte, es pertinente destacar que, dentro del contexto escolar, se presentan relaciones interpersonales entre los alumnos, profesores, padres de familia, integrantes del cuerpo directivo y demás personal que trabaja en las instituciones como enfermera, personal de servicios varios y cafetería. En este sentido es importante destacar las interacciones que se presentan a nivel de la comunidad educativa y los aspectos relevantes o enfocados a los estudiantes que pertenecen a un centro educativo. Además, debe tenerse en cuenta su forma de aprendizaje y sus propios intereses. Dentro del contexto escolar también puede evidenciarse las características de la escuela en cuanto a estructura, infraestructura, docentes, programas, convenios, disponibilidad de aulas y número de estudiantes (Gairín, 2000).

En un contexto escolar se presentan problemas de indisciplina siendo una de las situaciones que más afecta a la comunidad educativa. De acuerdo con Ruíz y Chaux (2005), uno de los principales objetivos de la formación es que los individuos sean capaces de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica perfecta armonía o ausencia de conflictos, ya que, en todo ámbito social se presentan conflictos debido a que los múltiples intereses que tiene una persona o grupo, en un momento determinado, riñen frecuentemente con los intereses de los demás. La convivencia pacífica exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de los involucrados. Es decir, que los participantes logren por medio del diálogo

y la concertación salvar sus diferencias al tiempo que resuelven sus desacuerdos (Ruiz y Chaux, 2005).

Los sentimientos y las emociones han sido objeto de análisis de distintas disciplinas de las ciencias sociales. Los sentimientos morales y las emociones también son objeto de estudio de disciplinas como la Psicología y la Educación. Abordar el análisis de las emociones en términos de competencias ha resultado, especialmente, beneficioso en estos campos de conocimiento (Ruiz y Chaux, 2005).

Las competencias emocionales son entendidas como las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva. En los últimos años las competencias emocionales han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran parte por la evidencia creciente de que solamente la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad. Por ejemplo, en un estudio realizado por Postigo-Zegarra, et. al., (2019). Encontraron que en un grupo de 293 adolescentes entre 11 y 15 años la aplicación de un programa de educación emocional favoreció la toma de conciencia de los adolescentes con sus emociones. Así mismo, evidenciaron aprendizajes significativos en las cuatro competencias emocionales descritas por el modelo de inteligencia emocional. En otra investigación realizada por Cejudo (2017) acerca del diseño y desarrollo de un programa para mejorar la inteligencia emocional (PMIE) realizado con 123 estudiantes, los resultados confirman que el PMIE estimula el ajuste psicosocial y mejora en el rendimiento académico global. En este orden de ideas, investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro han mostrado que las limitaciones en las competencias emocionales pueden llevar a graves

problemas de adaptación social inclusive cuando los procesos cognitivos y de lenguaje se mantienen intactos (Ruiz y Chaux, 2005).

Colombia ha sido un país que ha tenido una trayectoria dominada por la violencia. De alguna manera eso se ha ido transmitiendo de generación en generación. En este sentido surge la necesidad de establecer diferentes programas que promuevan la sana convivencia y mejorar el clima en las aulas, entre los cuales puede destacarse el propuesto por la Universidad de los Andes y liderado por Enrique Chaux en el 2005.

Teniendo en cuenta que en el modelo educativo vigente en la gran mayoría de colegios los niños y niñas pueden permanecer hasta ocho horas dentro de los centros educativos, es importante resaltar la cantidad de habilidades que en estos contextos se presentan, dentro de las cuales se dan la adquisición de conocimientos cognitivos como la manifestación de sus emociones por diversas situaciones que pueden presentarse dentro del colegio. En este sentido el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013 profirió la Ley 1620 de 2013 a través del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. En esta ley se destaca el artículo 36 que establece:

por parte del comité de convivencia escolar se debe articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer un clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y

cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros (MEN, Ley 1620, 2013, p. 13).

De igual manera, también habla sobre la identificación de los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, a partir de las particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas, que inciden en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, de acuerdo con lo establecido en el numeral 5 del artículo 17 de la Ley 1620 de 2013.

Las instituciones educativas en Bogotá, están realizando programas y actividades en miras de cumplir lo proferido por la Ley 1620 de 2013. Una de estas instituciones es el Colegio Álvaro Camargo de la Torre, entidad privada de la Empresa de Teléfonos de Bogotá que se encuentra ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe del sur de la ciudad de Bogotá. Dentro de la organización establecida en el Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB se utiliza un instrumento denominado *observador del estudiante*, el cual es administrado por el director de grupo. Este instrumento es utilizado para llevar un seguimiento de las diferentes situaciones que presentan los estudiantes durante todo el año, también sirve para resaltar reconocimientos, registrar su desempeño académico, propuesto en cada periodo, registro de situaciones y acciones formativas y acuerdos establecidos con estudiantes y padres de familia. Algunas de estas situaciones presentadas en el observador hacen referencia a escenarios que afectan la sana convivencia de acuerdo a lo establecido por el manual de convivencia.

En el observador del alumno del curso 3 A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB se evidencian diversas situaciones en las que han estado involucrados los estudiantes y se manifiesta situaciones que generan conflicto en la que se describen comportamientos que

reflejan en los niños falta de habilidades para reconocer y regular sus emociones en el aula.

Asimismo,

las conversaciones con los docentes que orientan las clases en el curso, los llamados de atención mediante la plataforma interactiva, y los casos expuestos en reuniones de ciclo, se demuestra la necesidad de desarrollar acciones encaminadas a mejorar la convivencia en este grado.

Ahora bien, como base a las necesidades encontradas en el Colegio se encuentra el estudio hecho por Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González (2012), donde se comprueba la eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria llamado EDEMCO, en el cual:

se presentan los resultados de la aplicación de un programa breve de educación emocional (EDEMCO) a niños de 1º de Primaria de dos colegios de Madrid. El objetivo del estudio fue contrastar la eficacia de esta intervención breve para incrementar la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas. Una evaluación previa del nivel de competencia emocional (reconocimiento de emociones en los demás y comprensión emocional) de los grupos control y experimental, reveló que estos grupos no diferían entre sí en estas variables. Después de aplicar el programa, se volvió a realizar una evaluación de las competencias trabajadas, encontrándose que los niños del grupo experimental puntuaron significativamente más alto en las competencias evaluadas. Un año después de la intervención se realizó un seguimiento y se encontró que todos los niños (grupo experimental y control) mostraron un incremento de sus competencias, sin embargo, los

niños del grupo experimental seguían presentando puntuaciones superiores a las del grupo control (pág. 39-40).

Este trabajo de investigación se basó en el desarrollo de las cualidades básicas de la emoción y su papel en el control de ellas dentro del contexto escolar con el apoyo de grupos profesionales que puedan actuar como mediadores entre cada uno de los actores que intervienen en la escuela.

En el mismo año que se publicó la investigación también se publicó un libro con los pormenores del programa implementado titulado EDEMCO, Programa de Educación Emocional Cooperativo, desarrollo de competencias emocionales (Ambrona y López-Pérez, 2012). Este programa se divide en 2 módulos: uno de conciencia y el otro de comprensión emocional con el objetivo de establecer las bases para una adecuada regulación emocional. La manera en que está diseñado el programa permite que pueda adaptarse a otros contextos educativos, favoreciendo el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones que capacitan a los niños para afrontar los retos que se presentan en su vida escolar (Bisquerra, 2009).

Cabe destacar que, de acuerdo a las acciones planteadas por el Ministerio de Educación frente a la contención de la pandemia por Covid-19, se estableció suspender las clases presenciales en las instituciones educativas. Al iniciar esta estrategia, se plantearon unas fechas de finalización. Sin embargo, al haber un aumento de los casos positivos por Covid-19 se continúa ampliando los plazos para mantener esta medida de aislamiento preventivo en los establecimientos educativos convocando a ratificar el compromiso de cuidar y defender la vida ante cualquier circunstancia (Ministerio de Educación Nacional, directiva No. 010, 07 de abril 2020).

No obstante, la Alcaldía Mayor de Bogotá en compañía de la Secretaría de educación declararon una Guía General para el desarrollo de una reapertura gradual progresiva y segura de las instituciones del sector educativo privado de Bogotá, la cual está dirigida a rectores, coordinadores, orientadores, docentes, familias y estudiantes. Es decir, pretende llegar a todos los actores de la comunidad educativa, y así orientar la reorganización y flexibilización escolar y curricular de las instituciones de Bogotá, a través de una estrategia que garantice el bienestar de las comunidades educativas durante la situación de pandemia generada por el Covid-19 (Secretaria de Educación Distrital, 2020).

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional, en relación con las características de las actividades pedagógicas, reconocen la labor de los colegios privados para proteger la vida de los integrantes de sus comunidades educativas. Así mismo, su diligencia y compromiso en la realización de adaptaciones institucionales que permitan la continuidad de los procesos educativos de la población estudiantil con trabajo académico en casa (Ministerio de Educación Nacional, directiva No. 010, 07 de abril 2020).

Teniendo en cuenta la estrategia “Aprendizaje en casa” como el conjunto de acciones pedagógicas implementadas por los colegios ETB para dar respuesta a la exigencia nacional de prestar el servicio educativo desde el hogar por motivos de la emergencia ocasionada por el Covid 19, se emplea con los estudiantes estrategias didácticas sincrónicas y asincrónicas las cuales implican un seguimiento académico y convivencial de manera virtual. (Rector N. E. Cárdenas, comunicación personal, 20 de julio de 2020).

Su implementación inicia el lunes 16 de marzo y por recomendación de las autoridades educativas y teniendo en cuenta la opinión de los padres de familia, se continuará durante el segundo semestre. En este sentido, el programa de educación emocional cooperativo

EDEMCO, diseñado originalmente para ser aplicado presencialmente, se adapta para ser utilizado en esta modalidad de aprendizaje en casa.

Teniendo en cuenta los planteamientos descritos anteriormente, esta investigación busca responder la siguiente pregunta investigativa

¿Qué efecto tiene la adaptación y aplicación del programa de educación emocional cooperativo (EDEMCO) en la regulación emocional de los estudiantes del grado tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB?

Objetivos

Objetivo general

Determinar el efecto de la adaptación y aplicación del programa de educación emocional Cooperativo (EDEMCO) en la regulación emocional de los estudiantes de grado tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB.

Objetivos específicos

- Establecer los niveles de regulación emocional en el curso tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB antes de la aplicación del programa.
- Identificar los ajustes pertinentes para adaptar el programa de educación emocional Cooperativo (EDEMCO) al contexto colombiano y a la modalidad de aprendizaje en casa para aplicarlo al curso tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB.
- Conocer los niveles de regulación emocional en los estudiantes del curso tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, luego de la participación en el programa educación emocional Cooperativo (EDEMCO).

Justificación

En la educación colombiana actual la labor de los docentes debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos en un área del saber específica, dado que los docentes tienen la misión de formar de manera integral a los niños y niñas a quienes orientan a diario. La labor debe trascender más allá de la adquisición de conocimientos y formar seres con habilidades sociales que actúen de manera autónoma.

De acuerdo a un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Madrid por Ambrona, López y Márquez (2012) en el cual implementaron un programa sobre educación emocional, pudo comprobarse que trabajar las competencias emocionales desde la infancia supone un factor protector frente al desarrollo de conductas de riesgo y afrontamiento de situaciones difíciles, tanto en la adolescencia como en la edad adulta.

De igual manera, el estudio realizado por Cejudo (2017) presenta como resultados que existen evidencias de la mejora mediante programas de educación emocional en cuanto a algunas conductas desadaptativas, tales como la agresividad, la ansiedad, la atipicidad, el estrés social y la depresión en estudiantes de primaria.

Debido a la literatura anterior, y teniendo en cuenta la misión de La Universidad Antonio Nariño como institución de educación superior de formar ciudadanos idóneos y competitivos, éticos y humanistas, con pensamiento autónomo y crítico, y personas altamente calificadas y comprometidas con los procesos de transformación positiva del país, se evidencia la importancia de implementar un programa que favorezca la educación de los estudiantes en su aspecto emocional y que permita la resolución de problemas, el mejoramiento de la calidad de vida y la generación de proyectos que procuren la satisfacción de las necesidades y anhelos de cambio.

Así mismo, los profesionales que aportan a la educación de la niñez deben estar en continua capacitación, tanto a nivel de las áreas específicas que orientan como en continúa actualización sobre las problemáticas que se observan en los contextos escolares. Dando así, como resultado estrategias para fomentar una convivencia pacífica entre los estudiantes, entre los estudiantes y los docentes, entre los docentes y los padres de familia y, así mismo, entre los integrantes de la comunidad educativa y la responsabilidad social que atañe a cada uno en relación con el entorno, en cual hace referencia al medio ambiente y a la protección de los recursos naturales.

Dado que en la cotidianidad del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB se observa elevados llamados de atención, reportes de convivencia, constantes compromisos firmados por padres de familia y estudiantes por causas de conflictos entre los aprendientes sin obtener resultados significativos en el cambio de su comportamiento, surge la necesidad de diseñar acciones dirigidas a la creación de programas o proyectos cuyos objetivos sean el mejoramiento y la capacidad autónoma de la educación emocional para construir una sana convivencia en un entorno escolar.

De esta manera, a partir de este proyecto de investigación se pretende adaptar y aplicar un programa orientado a la educación emocional que permita a los niños y niñas del curso 3 A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB corregir y prevenir algunos de sus comportamientos relacionados con la regulación emocional, y así, favorecer el desarrollo de una sana convivencia en el curso.

Así mismo, lograr dar cumplimiento a la misión del programa de Psicología brindado por la Universidad Antonio Nariño que consiste en formar integralmente profesionales en Psicología como dinamizadores de cambios psico/sociales y culturales mediante procesos que

permitan el desarrollo de las competencias profesionales en una perspectiva pluralista e interdisciplinar de manera que puedan aportar a la identificación, comprensión e intervención en problemáticas específicas locales o regionales, nacionales e internacionales, como lo es en este caso la necesidad de un programa en educación emocional en los estudiantes de tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB.

Adaptar y aplicar el programa EDEMCO tiene como pertinencia social implementar una investigación realizada con estudiantes de grado tercero de una institución educativa con el fin de generar conocimientos que puedan ser empleados en la solución de problemas prácticos de carácter educativo. De igual manera, cabe destacar que tanto el Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB como la Universidad Antonio Nariño, sede sur se encuentran ubicados en la localidad 18, Rafael Uribe, Uribe. Por tanto, es oportuno que la Universidad realice ejercicios académicos de investigación en población cercana donde pueden establecerse algunas similitudes que tiene la población de la localidad.

Ahora bien, desde enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de la enfermedad Covid-19 como una emergencia de salud pública de importancia internacional. La OMS y las autoridades de salud pública de todo el mundo están actuando para contener el brote de Covid-19. Este momento de crisis ha generado estrés en la población. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2020) se recomienda fomentar en los niños maneras positivas de expresar sus sentimientos teniendo en cuenta que cada niño tiene su manera de expresar emociones como el temor y la tristeza, lo cual permite que los niños se sientan aliviados al poder expresarse y comunicar sus sentimientos en un entorno seguro y de apoyo. Cabe destacar que los menores también tienen preocupaciones y ayudar a abordarlas puede disminuir la ansiedad. Los niños observan los comportamientos y

las emociones de los adultos para buscar señales que les indiquen cómo manejar sus propias emociones en los momentos difíciles. Es por esta razón que adaptar estos programas en educación emocional como el EDEMCO permite gestionar un espacio seguro en la modalidad de aprendizaje en casa para abordar y expresar todos los cambios y vacíos presentes en la pandemia y en la crisis actual que enfrenta el país.

El presente estudio se encuentra dentro del grupo Escuela Sistema Complejo de la Facultad de Psicología específicamente en la línea de Escuela: un sistema complejo, en esta línea se busca contribuir en la formulación de propuestas que permitan diseñar y construir un nuevo modelo de escuela, un nuevo modelo pedagógico, un nuevo modelo de ciudadano, capaz de insertarse proactivamente en los sistemas de producción, decisión y conducción de un país. Así mismo, a través de esta línea de investigación se busca platear propuestas socialmente responsables que propendan por la construcción de una sociedad cada vez más productiva y tolerante en todos los niveles de desarrollo del ser humano. Este estudio se inscribe dentro de la línea Escuela Sistema Complejo, porque responde a uno de sus objetivos, el cual consiste en proyectar nuevas posibilidades de comunicación afectiva entre los niños, las niñas y los jóvenes que asisten a la escuela, para hacer de ella un verdadero espacio de crecimiento personal, familiar y social.

Marco teórico

Teniendo en cuenta que la educación de las emociones es de reciente aparición en los currículos de las instituciones, es por ello que a continuación se abordarán los elementos más importantes desde el punto de vista científico del estudio de las emociones, sus relaciones con el comportamiento humano y con la educación.

Educación

Para pasar a revisar el tema de la educación emocional es importante repasar desde la historia como se ha entendido el tema educativo, que abarca desde la educación en tiempos homéricos, pasando por la educación espartana, hasta los sistemas educativos actuales (Lavado, 2002).

La educación griega y la romana fueron similares en muchos aspectos. No solamente se encargaron de hacer o desarrollar habilidades, sino que buscaron la formación de hábitos, valores y actitudes, desde la templanza hasta la emocionalidad y saber cómo reaccionar frente a las circunstancias, lo cual en la educación que se conoce en la actualidad tiene una marcada variación (Lavado, 2002).

Cabe destacar que la educación no solo se forma en las aulas de las instituciones educativas, ya que en diferentes lugares se puede fomentar. Por ejemplo, en la casa de un familiar, en una cafetería, en la biblioteca, al interior de los hogares. Esto se debe a que la educación se comparte entre las personas mediante tradiciones, transmisión de ideas, culturas, conocimientos, opiniones, entre otros. En este sentido, la educación no solo se transmite a través de la palabra si no que se presenta por medio de acciones, sentimientos o actitudes (Rodríguez, 2010).

Es así como desde una aproximación histórica de la educación en la antigüedad debe tenerse en cuenta que, en sus principios, en los pueblos más primitivos no había personas encargadas de la educación ya que era un proceso que se transmitía de generación en generación al interior de las familias y donde se formaba para sobrevivir al enseñar prácticas de caza o de formas de vivir (Rodríguez, 2010).

Siguiendo a Rodríguez (2010), los primeros intereses de la educación estaban orientados a la enseñanza de la religión y las tradiciones de las sociedades. Posteriormente con la propuesta de la educación de la antigua Grecia, guiada por Sócrates, Platón y Aristóteles, el interés era preparar a los jóvenes intelectualmente para asumir posturas de liderazgo en el Estado y la sociedad. Los griegos aportaron para la educación en artes, filosofía, estética y entrenamiento gimnástico. Los romanos contribuyeron en la enseñanza de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno (Rodríguez, 2010).

En la edad media los avances de la educación tuvieron un hecho importante, ya que Carlomagno llevó clérigos de Inglaterra para desarrollar la escuela en el palacio. En el Renacimiento se destacó el interés por el estudio de las matemáticas, como consecuencia de la cultura griega clásica y romana. En las escuelas incluyeron temas como la ciencia, la historia, la geografía, la música y la formación física. El siglo XVII fue determinante para el conocimiento científico ya que muchas instituciones apoyaban su progreso (Rodríguez, 2010).

En el siglo XX, la actividad educativa tuvo un avance determinante liderado por la educadora sueca Ellen Key con su propuesta de la educación progresista, la cual estaba

enfocada en las necesidades y en las potencialidades de los niños más que en las necesidades de la sociedad o en los preceptos de la religión (Rodríguez, 2010).

Actualmente, en Colombia el sistema educativo propende por una serie de objetivos orientados a mejorar la educación y los resultados escolares, aumentar la escolarización básica y la media y los ciclos formativos, así como aumentar las titulaciones de bachiller académico y profesionales, educar para ciudadanía, la democracia y reforzar la equidad del sistema educativo (Rodríguez, 2010).

Es así como desde hace muchos años se le ha adjudicado a la escuela la tarea de enseñar, debido a que es el lugar donde las personas aprenden los temas relacionados con las diferentes ramas del saber. Pero en la época actual la escuela no es tan sólo el centro donde se imparte conocimiento. La escuela se ha convertido en una oportunidad para la vida, puesto que es allí donde los niños, las niñas y los jóvenes pueden ser hacedores y transformadores de su propia realidad y es aquí donde la educación juega un papel relevante en la sociedad. Ya que es la llamada a liderar los verdaderos procesos de transformación para contribuir a una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad y de los derechos fundamentales (Morales, 2008).

Sin embargo, cabe resaltar que un factor esencial en la educación actual es el uso de herramientas tecnológicas, las cuales han demostrado su eficiencia al transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y propiciar el trabajo colaborativo teniendo en cuenta los ritmos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Estas herramientas también generan nuevas dinámicas de interacción y el uso de nuevos lenguajes y formatos como juegos, videos, software, etc. Asimismo, permiten que la educación sea un proceso dinámico y didáctico,

estimulando la reflexión y fortaleciendo el aprendizaje autónomo y la capacidad de tomar decisiones más acertadas (Morales, 2008).

Aprendizaje cooperativo

Dentro de los modelos pedagógicos que actualmente se están implementando en las aulas se encuentra el aprendizaje cooperativo, que ha sido definido como “un proceso en conjunto en el cual se trabaja para lograr objetivos comunes” (Castellanos y Romero, 2018, pág., 27). También, es una de las maneras más pertinentes para fomentar las relaciones sociales y comunicativas al interior del aula; de esta manera el aprendizaje cooperativo debe promover la retroalimentación de los integrantes de un grupo para tenerlas en cuenta como oportunidades de mejoramiento, lo cual debe generar la participación activa de todos, de manera voluntaria. (Campos, et. al., 2011).

Así mismo, implementar procesos que involucren el aprendizaje cooperativo fomenta conductas encaminadas a la ayuda mutua y a la comunicación, para fortalecer las relaciones empáticas y la búsqueda de soluciones ante una situación (Campos, et. al., 2011). Siguiendo a estos mismos autores, implementar este tipo de actividades orientan al trabajo en equipo, donde cada uno colabora en la búsqueda de conseguir un objetivo en común, de esta manera, se favorece al aprendizaje ya que para alcanzar dicho objetivo se requiere del aporte de todos.

Para implementar actividades que favorezcan el aprendizaje cooperativo, no basta solo con realizar trabajos en grupo, teniendo en cuenta que éste está compuesto por cinco elementos fundamentales que, de acuerdo a Castellanos y Romero, son:

- *Interdependencia positiva*: se establece una tarea y un objetivo claro con la intención de que los estudiantes lo consigan o fallen en el intento, de esta manera cada integrante del grupo debe tener claro cuál es su función para alcanzar la meta grupal.
- *Responsabilidad individual y grupal*: cada integrante del grupo tiene claro cuál es su contribución para favorecer el alcance del objetivo en común, en consenso con el grupo debe poder evaluarse si la función de cada uno permitió alcanzar los objetivos establecidos.
- *Interacción estimuladora*: este componente contempla la oportunidad para evaluar si la participación de cada uno favorece a alcanzar la meta en común y así mismo alentar a la adquisición de los aprendizajes de todos los miembros del grupo.
- *Enseñar a los miembros del grupo algunas prácticas individuales y grupales*: este componente contempla la diferencia entre trabajo competitivo e individual y el cooperativo, teniendo en cuenta que éste último requiere de las habilidades individuales para la adquisición de aprendizajes encaminadas hacia la consecución de un objetivo común.
- *La evaluación grupal*: se realiza un seguimiento de los avances del grupo con respecto al alcance de los objetivos planteados, también se ajustan y valoran acciones que conducen a la eficacia del trabajo de los integrantes del conjunto (2018, pág. 28 y 29).

De acuerdo, a los planteamientos anteriores la implementación de estrategias que involucran el aprendizaje cooperativo favorecen en mayor medida a la adquisición de aprendizajes que las actividades de tipo individual o competitivas (Castellanos y Romero, 2018). Uno de los campos donde este tipo de modelos se están usando con mayor suceso es en la educación emocional, dadas sus características.

Educación emocional

Para Ambrona y López-Pérez (2012), educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en los contextos escolares ya que para los docentes es de vital importancia que los alumnos tengan dominio de sus competencias emocionales para favorecer su desarrollo evolutivo y socioemocional.

Desafortunadamente, este nuevo concepto coincidió con la creencia de que las habilidades requeridas para alcanzar la felicidad podrían adquirirse fuera de la educación y de los contextos académicos. Este error se hace evidente en el malestar actual, donde elementos como los problemas adaptativos, la depresión y otros trastornos emocionales se dejan de lado. Como lo dicen Escoda, et. al., (2013) esta situación ha llevado a que para muchos sujetos la felicidad sea una utopía que se pierde en la cotidianidad acelerada que tiene como transfondo la productividad.

De esta manera, las sociedades tienen un interés significativo por la educación. Sin embargo, los planes de estudio parecen estar encaminados a tener clases sobre números y palabras, sobre ciencias naturales e historia y sobre aspectos de cultura y negocios. En los cuales al parecer no es necesario ser educado en el propio funcionamiento emocional, por ejemplo, que se podría necesitar aprender (en lugar de simplemente saber) cómo gestionar el

gesto de mal genio o cómo interpretar los dolores, cómo elegir un amigo o hacerse entender por parte de un compañero en el colegio (Bisquerra, 2009).

El término de educar las emociones suena extraño en la medida que se refiere, de manera tradicional, a la inteligencia que una persona puede poseer, y, por tanto, no se resalta el valor de un tipo de inteligencia distinto que, actualmente, no goza del prestigio que debe tener. Todo tipo de inteligencia indica la capacidad de navegar en torno a un conjunto particular de desafíos: matemáticos, lingüísticos, técnicos, comerciales. Cuando se dice que alguien es inteligente pero que es un desastre en su vida personal o que han adquirido una cantidad asombrosa de dinero, pero son personas con quienes es difícil trabajar, se habla de su dificultad para el manejo de su inteligencia emocional (Goleman, 1996).

Inteligencia emocional

De acuerdo con Jiménez (2018), uno de los primeros planteamientos para precisar el concepto de inteligencia emocional fueron los expuestos por Salovey y Mayer en 1990, definiéndola como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (pág. 189). Así mismo, este concepto toma mayor fuerza con las publicaciones de Goleman 5 años después en 1996, que la define como “es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, motivarnos a nosotros mismos, para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en nuestras relaciones humanas” (pág. 217).

A través de los diferentes estudios realizados de este concepto que cada vez toma mayor relevancia en la formación de los niños, se pueden identificar ciertos elementos que la

componen. En este sentido, Jiménez (2018) establece que la inteligencia emocional favorece a los procesos de resiliencia, es decir, aumenta la resistencia al estrés, fortalece la capacidad de afrontamiento a situaciones que generan presión, barreras o acontecimientos emocionalmente impactantes. Además, puede decirse que las personas con alta inteligencia emocional tienen habilidades para gestionar mejor las emociones, poseen mejores estrategias de afrontamiento, estimulan la creatividad y la innovación influyendo positivamente a un grupo.

En este sentido, para Bisquerra (2009) la inteligencia emocional es determinante en la psicopedagogía de las emociones pues permite tener bases sólidas en la fundamentación de la intervención, en las competencias emocionales y se utiliza como referente de la educación emocional.

En ese sentido, cabe destacar que las pruebas de coeficiente intelectual CI han influenciado en la importancia que se le ha otorgado al constructo psicológico de la inteligencia en los contextos educativos. Estas pruebas fueron creadas entre otras cosas para pronosticar el éxito académico, y es por esta razón que los test de inteligencia han sido referentes hasta ahora de los procesos psicopedagógicos básicos. Los elementos que han sido susceptibles de ser medidos y evaluados mediante los tests han sido el factor numérico, razonamiento abstracto, habilidad espacial, aptitud verbal: “con el tiempo se ha ido configurando una concepción de inteligencias múltiples que ha dado entrada a la inteligencia emocional” (Bisquerra, 2009, pág. 117).

En gran medida el concepto de inteligencia emocional toma mayor fuerza de acuerdo a lo planteado por Goleman, donde se establece la rivalidad entre la razón y la emoción en los años 90, (ver figura 1). El campo de la neurociencia ha tenido notables avances teóricos que

describen la importancia de la emoción tanto en los aspectos biológicos como en los cognitivos. En este sentido, tradicionalmente se había asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro y, por tanto, con la inteligencia. En cambio, lo emocional se había asociado con el corazón, los sentimientos, lo familiar, la pasión, los instintos, por lo que lo racional había sido asumido como de mayor importancia que lo emocional (Bisquerra, 2009).

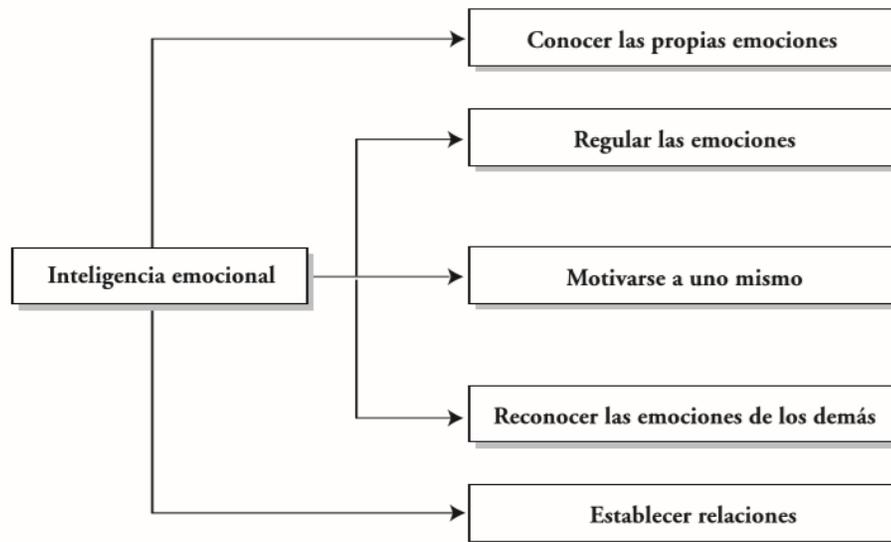


Figura 1. La inteligencia emocional según Goleman (Bisquerra, 2009, pág. 132).

De acuerdo con Bisquerra (2009), en publicaciones posteriores Goleman modifica su modelo inicial, en el cual plantea los siguientes cambios:

Autoconciencia: autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza.

Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación.

Automotivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo.

Empatía: empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás.

Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo, (pág. 133).

Durante la mayor parte de la historia las dualidades que se han presentado en cuanto a los estudios realizados sobre razón y emoción han sido de gran interés para el campo científico. Para entender los conceptos de emoción es importante comprender qué es, sus funciones, su clasificación partiendo de diferentes estudios realizados por expertos en este tema.

Emociones

Las emociones son una parte inherente de la vida humana, continuamente las personas viven las emociones. No obstante, pocas veces se reflexiona sobre qué son las emociones, cómo influyen en el pensamiento y en el comportamiento. A continuación, se hará una exploración de los elementos más importantes desde el punto de vista científico del estudio de las emociones.

Las emociones son una experiencia personal y son difíciles de medir de forma objetiva y estudiarlas a partir de un comportamiento observable. En la cotidianidad se utiliza la palabra “emoción” de manera frecuente y no siempre se hace de un modo acertado. Las emociones se generan de forma constante, aunque en la mayor parte del tiempo no se es consciente de ellas. Con el objetivo de acercarse a su significado el campo de las neurociencias habla de las emociones para referirse a un conjunto de cambios fisiológicos,

cognitivos, subjetivos y motores que nacen de la valoración (consciente o inconsciente) de un estímulo (Cotrufo y Ureña, 2018).

De acuerdo a los planteamientos de Reeve (2010) y Cotrufo y Ureña, (2018) las emociones son multidimensionales. También se destaca que la definición propuesta se remite a algo que se modifica, ya sea de manera fisiológica, cognitiva o subjetiva y que se manifiesta de forma objetiva. En cuanto a los cambios fisiológicos se presentan manifestaciones emocionales, como la aceleración o ralentización de la frecuencia cardíaca o respiratoria o la presencia del sudor frío. De esta manera, cuando no se presenta alguno de estos cambios no hay presencia de emoción. Una emoción se activa a partir de un acontecimiento, el cual, también puede llamarse estímulo. En la definición de la emoción hay una valoración positiva o negativa que acompaña el estímulo y la modificación corporal que este pueda generar.

De acuerdo con la definición anterior, puede decirse que todas las emociones son, en esencia, impulsos que conducen a actuar, es decir, programas de reacción automática que han ido evolucionando. Para hacer referencia al término emoción, puede decirse que indica movimiento, cambio; es decir, al vivenciar un estado sin emoción a otro emocional y viceversa. Las emociones se generan de manera constante. Sin embargo, por lo general no se hace consciencia de ellas (Goleman, 1996; Petri y Govern, 2006). También puede parecer sensaciones conscientes. Sin embargo, son respuestas fisiológicas a estímulos para alejarnos del peligro o buscar recompensas. De igual manera, las emociones son indicaciones sociales, ya que al experimentar un estado emocional se envían señales, faciales, posturales y vocales que comunican a los demás la calidad e intensidad de la emoción que se está viviendo (Reeve, 2010).

No obstante, si se desea entender por completo el concepto de emoción, es determinante intentar entender qué funciones tienen.

Función de las emociones

De acuerdo a los planteamientos elaborados por Bisquerra (2009),

La estructura se ocupa de la organización interna de un sistema. La función se refiere a lo que hacen los distintos elementos del sistema. La estructura de las emociones se refiere a cómo se organizan y cómo se clasifican las emociones. Para conocer mejor las emociones interesa conocer cómo se pueden agrupar y organizar, dado el amplio número de emociones que se conocen... La función se refiere a la pregunta ¿para qué sirven las emociones? Si existen es porque tienen alguna función. Diversas interpretaciones se han dado a la función de las emociones. Una de las más aceptadas es que desempeñan un papel importante en la adaptación del organismo a su entorno. (pág. 69).

Desde 1872, ya Darwin hablaba de la expresión de las emociones en el hombre y en los animales. Las emociones han desempeñado una función importante en la adaptación al ambiente. Cuando se habla de las emociones propiamente dichas miedo, ira, tristeza, disgusto, se hace referencia explícitamente a factores que sirven como reguladores de la vida (Damasio, 2010). Ha sido tan amplio y extenso el estudio de las emociones que el teórico evolucionista Robert Plutchik elaboró un esquema con el fin de organizar las emociones.

Tabla 1. *El esquema de Plutchik* (Cotrufo y Ureña 2018, pág. 25)

Emociones	Evento-estímulo	Cognición	Comportamiento emocional	Función de la emoción
Miedo	Amenaza	Peligro	Atacar, huir	Protección
Ira	Obstáculo	Enemigo	Luchar, atacar	Dstrucción del enemigo
Alegría	Acoplamiento potencial	Poseción	Cortejar, acoplarse	Reproducción
Tristeza	Pérdida de una persona amada	Abandono	Llorar, pedir ayuda	Reintegración
Confianza	Miembro del grupo	Amistad	Cuidar de los demás, compartir	Afiliación
Asco	Objeto espeluznante	Veneno	Vomitir	Rechazo, protección
Anticipación	Nuevo territorio	Búsqueda	Examinar, mapear	Exploración
Sorpresa	Nuevo objeto	¿Qué es?	Detenerse, estar en alerta	Orientación

Para Bisquerra (2009) “las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social y personal en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar”. (pág. 72). No obstante, la función de las emociones adquiere importancia de acuerdo al valor que cada una tiene en la vida de un individuo. En este sentido la función *motivadora* consiste en promover a una conducta; la función *informativa* consiste en avisar un acontecimiento (por ejemplo, de un peligro); la información puede ser útil para el propio sujeto o para otros individuos; la función *social* permite comunicar a los demás cómo se siente un individuo y también permite influir en los demás. Las emociones son fundamentales en la *toma de decisiones*. Cuando se está frente a un estímulo la información puede ser incompleta. De esta manera, las emociones pueden tener un papel decisivo. Por ejemplo, en circunstancias donde la vida corre peligro, las emociones influyen en la toma de decisiones

para asegurar la supervivencia. Las emociones están involucradas en el funcionamiento de varios procesos mentales superiores, de acuerdo con Bisquerra (2009), la emociones

Pueden afectar a la percepción, a la atención, a la memoria, al razonamiento, a la creatividad y a otras facultades. Así, por ejemplo, se ha observado que estados emocionales relacionados con la felicidad hacen más flexible la organización cognitiva, produciendo más asociaciones neuronales que las normales. Esto tiene una aplicación en la creatividad artística, científica y en la resolución de problemas.

En este sentido, las emociones pueden tener una función importante en diversos aspectos del desarrollo personal. Las emociones sirven para centrar la emoción sobre temas específicos de interés particular y dedicarse a ellos con implicación emocional total. (Pág. 71).

Las emociones primarias normalmente se describen como procesos neurofisiológicos específicos y precodificados determinados genéticamente que han evolucionado como una respuesta adaptativa específica a estímulos ambientales importantes (Cotrufo y Ureña, 2018). Al describir estas emociones, Damasio (2010) propone que las emociones primarias constituyen una respuesta rápida, automática e innata ante el estímulo que las ha provocado.

En cuanto a las emociones secundarias, estas exigen un nivel de mayor complejidad. Coinciden en las primarias al ser automáticas e inconscientes. Sin embargo, su mayor diferencia radica al no ser innatas. Tanto las emociones primarias como las secundarias pueden ser percibidas de manera fácil por las demás personas tan solo con interpretar las expresiones faciales que se reflejan en la persona. En este sentido, Damasio (2010) sostiene que las emociones secundarias son el resultado de la interacción de las emociones primarias y las normas sociales. Ahora, para poder establecer desde donde se puede abordar la emoción

conviene hablar acerca de las relaciones entre lo biológico y lo emocional. Estas se dan desde estudios de la neurociencia, la cual, según Gutiérrez (2013), tiene que ver con el aprendizaje y el cambio a lo largo de la vida. Para ello, es importante estudiar las reglas neurobiológicas básicas que rigen su funcionamiento.

Las emociones primarias

Una de las aplicaciones esenciales en cuanto al estudio del cerebro consiste en contribuir a los estudios científicos, a la comprensión de la vida emocional (afectiva) pero también a mejorar los comportamientos que surgen a partir de las emociones (Cotrufo y Ureña, 2018).

De acuerdo a varios estudios realizados, partiendo desde Darwin, las seis emociones básicas son: miedo, ira, asco, alegría, tristeza, y sorpresa. A continuación, se hace un recorrido acerca de los fundamentos cerebrales de estas emociones primarias.

Miedo

El miedo es una de las emociones más básicas en los seres humanos quienes instintivamente tratan de asegurar su supervivencia y procreación. De esta manera se huye de cualquier tipo de amenaza que pueda atentar contra estos dos factores (Cotrufo y Ureña, 2018). No obstante, el miedo no es una condición únicamente humana ya que moviliza a todos los seres vivos en cuanto a la conservación de su supervivencia individual y colectiva. Es decir, a mantener la especie. De acuerdo con Darwin solo sobreviven los que mejor se adaptan a un entorno lleno de peligros. Esta propiedad adaptativa de la especie es tan inherente que no es un factor regulable a voluntad (Zerpa, 2009).

En este sentido, no es posible dejar de sentir miedo ya que es un sentimiento que sobreviene de manera inesperada. Lo que depende de la voluntad es la determinación con que se enfrenta a situaciones que generan miedo. Los miedos primarios, es decir, lo más viscerales y espontáneos como los que pueden experimentarse con la cercanía de un animal peligroso, se generan a raíz de que una percepción de peligro sea objetiva o subjetiva. Tal percepción activa mecanismos de defensa como la huida o lucha y gracias a esta reacción automatizada es que la especie ha permanecido sin extinguirse (Cotrufo y Ureña, 2018).

La amígdala tiene un papel fundamental en la aparición del miedo. Es decir, en la evaluación de peligro potenciales y el reconocimiento del miedo a partir de imágenes y rostros donde esta emoción se refleja. La amígdala también es esencial para el aprendizaje condicionado del miedo ya que almacena los miedos experimentados. De igual manera, la amígdala está relacionada con el procesamiento de varias emociones y de la memoria (Cotrufo y Ureña, 2018).

El miedo se manifiesta de manera interna. Sin embargo, también se refleja mediante reacciones físicas como lo son el aumento de la frecuencia cardiaca, de la conductancia de la piel y la fluctuación de la misma. En cuanto a la expresión facial se elevan y se contraen las cejas, se elevan los párpados, se tensan los labios y la boca puede estar abierta. Por lo general, el miedo es una emoción desagradable que genera malestar, preocupación y sensación de pérdida del control (Cotrufo y Ureña, 2018).

Según Goleman (1996) la sangre se retira del rostro fluyendo a toda la musculatura esquelética, describe que el cuerpo entra en un estado de parálisis, aunque sea por un instante. También se genera una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta, en el cual

este evalúa cual es la respuesta más adecuada a la situación. De igual manera fija su atención en la amenaza generadora de miedo.

La ira

La ira o el enfado es una de las emociones más complejas. Surge a raíz de la frustración, la amenaza o el daño. Los seres humanos están en la capacidad de percibir esta emoción en los demás. Así mismo, conlleva una alta capacidad destructiva como autodestructiva. De acuerdo con Goleman (1996), la ira es la más seductora de las emociones negativas. Planea que los monólogos internos que surgen en este estado se conviertan en argumentos para desencadenar la furia. La ira proporciona estados de energía y tonificación corporal. No obstante, a lo largo de la evolución se le ha atribuido un componente positivo a la ira puesto que ha permitido a individuos a defenderse de ataques, agresiones o escapar de situaciones peligrosas, además a defender su territorio. De esta manera puede decirse que tiene un efecto complementario al miedo al ser útil, pero a la vez peligrosa a nivel social (Cotrufo y Ureña, 2018).

En cuanto a las reacciones físicas que esta emoción genera puede destacarse el aumento del ritmo cardiaco y de la temperatura de las manos, las expresiones faciales son descenso y contracción de las cejas, labios tensos y apretados, dilatados de las fosas nasales y parpados entrecerrados (Cotrufo y Ureña, 2018). A nivel fisiológico pueden experimentarse aumento del ritmo cardiaco y la presión arterial, así como la liberación de adrenalina y noradrelina, las cuales generan la cantidad de energía necesaria para realizar acciones vigorosas. Ante un peligro potencial el cerebro genera una reacción de lucha o huida, también aumenta el flujo sanguíneo hacia las manos, siendo más fácil emplearlas para desencadenar un ataque (Goleman, 1996).

El asco

El asco es una reacción repulsiva ante algo que resulta desagradable, ofensivo, malo, o incluso peligroso. Se considera que, desde el punto de vista evolutivo, esta emoción se presenta como una reacción de protección ante comidas potencialmente peligrosas, las cuales pueden ser detectadas mediante malos olores o visiblemente presentan alguna anormalidad. Además, de las comidas, esta emoción también advierte, frente a agentes relacionados con infecciones bacterianas que pueden presentarse en las heces, orina, fluidos orgánicos como saliva, vómitos, mocos, fluidos sexuales, suciedad excesiva, cuerpos muertos o en estado de descomposición, sangre. Así mismo, a animales asociados a infecciones como cucarachas, piojos, moscas, gusanos y ratas (Cotrufo y Ureña, 2018; Palmero y Martínez-Sánchez, 2008).

La expresión facial del asco se puede reconocer fácilmente: arrugar la nariz, elevar asimétricamente la comisura labial, gestos que se dan de manera inconsciente. Es posible que descienda la temperatura de las manos o el ritmo cardíaco. Los trastornos obsesivo compulsivos pueden estar asociados a una hipersensibilidad al asco, lo cual explica los excesos en algunos casos a los hábitos de limpieza (Cotrufo y Ureña, 2018).

Alegría

La alegría es considerada una emoción positiva y placentera. La alegría es la encargada de elevar el estado de ánimo es de corta duración. A veces es vinculada al concepto de felicidad, genera bienestar, placer, optimismo, contribuye a una mejoría de la salud y puede ser contagiosa. La expresión facial de la alegría se puede describir por la elevación de las mejillas y de la comisura del labio, aparición de arrugas en la piel debajo del párpado inferior por efecto de la contracción del músculo que rodea los ojos. La risa también está relacionada

a la alegría. No obstante, se refiere a una risa sincera, la cual implica la movilización de pulmones, laringe y músculos intercostales. La risa es más estruendosa que la sonrisa. Estos dos elementos también son altamente contagiosos. La risa y la sonrisa se dan en ámbitos mucho más sociales que solitarios por lo que se plantea que la alegría es una emoción compartida del ser humano, social por naturaleza (Cotrufo y Ureña, 2018).

Neurológicamente las moléculas que originan los estados de alegría son la dopamina, la cual se libera de una neurona a otra en la sinapsis. La liberación de estas moléculas genera placer y sensación de recompensa. Cotrufo y Ureña (2018) sostienen que al sentir alegría la actividad aumenta, la voluntad se refuerza, la motivación se dispara, la fatiga disminuye, se aumenta la creatividad y la capacidad de resolución de problemas. En general, los procesos mentales placenteros se ven reforzados al sentir esta emoción.

La tristeza

De acuerdo a Cotrufo y Ureña (2018), la tristeza es la emoción opuesta a la alegría, la cual tiene efectos dolorosos y negativos, al igual que las emociones como el miedo o la ira. La tristeza ha sido un componente altamente estudiado por la psicología, puesto que en su versión patológica desencadena la depresión, que puede tener efectos devastadores en la persona que la padece, incluso puede llevar al suicidio.

La tristeza se caracteriza por un estado de desánimo, abatimiento, melancolía y pérdida de energía que puede reducir el nivel de actividad (al contrario de la alegría). Existen diversos grados de tristeza, desde las manifestaciones relativamente leves con las que se vive a diario hasta la depresión severa y crónica que requiere atención médica. Aun así, no todos son inconvenientes con la depresión. Estudios realizados han señalado que las personas con

mayor tendencia a padecerla son más efectivas en las tareas de análisis de problemas y solucionan mejor las controversias sociales (Cotrufo y Ureña, 2018).

La expresión facial de la tristeza se caracteriza por la mirada apagada, la piel alrededor de las cejas formando un triángulo y la comisura de los labios descendente. Con respecto a las respuestas físicas se manifiesta un aumento del ritmo cardiaco y cambios muy tenues en la temperatura de las manos (Cotrufo y Ureña, 2018).

De acuerdo a Cotrufo y Ureña, (2018) una posible explicación del proceso depresivo puede ser debido a la falta de gratificación cerebral, teniendo en cuenta que el cerebro se ve obligado a esforzarse para cumplir con todas las metas propuestas. El reconocimiento al esfuerzo es un aumento de hormonas de la felicidad como la dopamina, endorfina o la serotonina. Pero cuando hay una falla en la liberación de estas hormonas es cuando faltan estímulos para seguir esforzándose o querer seguir viviendo.

Sorpresa

Según Cotrufo y Ureña, (2018) la sorpresa es una de las emociones menos estudiadas desde el punto de vista de la neurobiología. Los autores también plantean que existen muchos más artículos acerca de estudios sobre el miedo o la ira, frente a los realizados acerca de la sorpresa. La sorpresa es una emoción neutra, que se genera a partir de una situación novedosa o imprevista, desaparece rápidamente al ser remplazada por otras emociones.

Las expresiones faciales que se generan a partir de la sorpresa se reconocen por las cejas elevadas y arqueadas, la piel se estira, los párpados están abiertos, por lo general la mandíbula descende, de ahí la expresión “quedó con la boca abierta”.

La sorpresa favorece centrar la atención y la memoria de trabajo de acuerdo a la información recibida, esto promueve el aprendizaje asociado a las situaciones que la han generado. Desde el punto de vista evolutivo una de las bondades de la sorpresa es focalizarla hacia procesos cognitivos ya que facilita la memorización de lo que está ocurriendo. Por lo general no se recuerdan sucesos rutinarios que se presentan en la cotidianidad. Este componente es de alta utilidad para el sector de la educación ya que puede emplearse la sorpresa en la fijación de los recuerdos de los estudiantes. Ya que puede combinarse los contenidos académicos con actividades que generen sorpresa para favorecer la transmisión de conocimientos.

Preocupación

La preocupación se refiere a una anticipación mental de un suceso que se piensa o que puede ocurrir. Esa anticipación genera una incertidumbre frente a la incapacidad de no poder responder eficientemente al evento. En este sentido, la persona no está enfrentando el posible hecho amenazante, sino que se está imaginando que ese evento puede ocurrir. De esta manera, la preocupación es una manera de prolongar una emoción mediante el pensamiento (Ferrer, 2002).

Cognición y emoción

Para la psicología el estudio del cerebro siempre ha sido un tema de elevada fascinación, en cuanto a la estructura y la funcionalidad de cada una de sus áreas. En este sentido Cotrufo y Ureña plantean

Hoy en día se sabe que las regiones cerebrales implicadas en la emoción también están implicadas en la cognición y viceversa: son circuitos neuronales distintos pero interdependientes. Por eso, como hemos venido advirtiendo, resulta absurdo tratar las decisiones como fenómenos de pura racionalidad, despojados de un contexto emocional. La cognición implica procesos como la memoria, atención, percepción, lenguaje, resolución de problemas, planificación a medio y largo plazo. El estado emocional condiciona todos estos procesos cognitivos, entre otras cosas, porque la atención y la percepción son los primeros pasos de todo proceso cognitivo y ambos se regulan por la emoción. (2018, págs. 127 y 128).

Regulación emocional

Se entiende a la regulación emocional como la facultad de gestionar las emociones adecuadamente, para ello es necesario hacer conciencia de la interacción que se presenta entre emoción, pensamiento y conducta. A continuación, se relacionan las competencias que componen la regulación emocional de Bisquerra, (2009):

a) Expresión emocional apropiada. Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas.

También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas. (pág. 148-149).

b.) *Regulación de emociones y sentimientos.* Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones, a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad; ira, violencia, comportamientos de riesgo; tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos como la ira, el estrés, la ansiedad y la depresión; perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior. (pág. 149).

c) *Habilidades de afrontamiento.* Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales. (pág. 149).

d) *Competencia para autogenerar emociones positivas.* Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida. (pág. 149).

El cerebro y las emociones

Las neurociencias son una amalgama de disciplinas biológicas, médicas, evolutivas, del comportamiento, computacionales, entre otras. Fomentan una comprensión más profunda de cómo surgen, evolucionan y se interconectan las neuronas en el cerebro humano, una de las estructuras más complejas del universo. También estudian los demás componentes del sistema nervioso, y como estos se relaciona con el cerebro, otros sistemas y órganos del cuerpo (Cárdenas, et. al., 2013). En cuanto al cerebro emocional está constituido por estructuras y circuitos nerviosos encargados de detectar, analizar y procesar los estímulos pertinentes y generar las respuestas emocionales (Morgado, 2007). Dentro de las áreas que subyacen los procesos emocionales en el sistema nervioso se encuentra un grupo de estructuras que conforman el sistema límbico.

Sistema límbico

La palabra límbico proviene del latín *limbus*, que significa borde o margen. Este término fue propuesto inicialmente por Paul Broca en 1878. Luego en los años 30 James Papez fue uno de los primeros neurólogos en hablar del Sistema Límbico (SL) como sistema de control de las emociones, lo que proporciono un significativo avance a la psicología de la emoción (FitzGerald, et. al., 2012; Vales, 2011). La región más primitiva del cerebro es el tallo encefálico. El cual regula las funciones vitales básicas, entre ellas, la respiración, el metabolismo de los otros órganos corporales y las reacciones y movimientos automáticos. Una parte del cerebro que envuelve y rodea al tallo encefálico se le denominó sistema límbico. De esta manera, cuando se está vivenciando el deseo, la rabia o cuando se siente

enloquecer de amor o retroceder por el miedo se está bajo la influencia del sistema límbico (Goleman, 1996).

A diferencia de otros sistemas que componen el cerebro, el sistema límbico no se encuentra dividido en estructura anatómicas definidas. Por el contrario, este compuesto por un concepto funcional, en el cual están integradas varias estructuras y redes neuronales. Teniendo en cuenta que el SL está asociado a manifestaciones emocionales, la motivación, específicamente con la motivación hacia la acción, el aprendizaje y la memoria (Vales, 2011).

Si bien no hay consenso en la mayoría de los neurocientíficos sobre cuáles estructuras intervendrían en dicho sistema (ver figura 2) hay cierto acuerdo en considerar que el SL estaría constituido por una región cortical “circunvolución límbica, corteza órbita-frontal– y una región subcortical –amígdala, hipocampo, núcleo accumbens, bulbo olfatorio y áreas del tálamo e hipotálamo” (Vales, 2011, pág. 138).

En este sentido, Vales (2011) plantea que para LeDoux el cerebro aprende y almacena información teniendo en cuenta el significado emocional que presenta algún evento interno o externo. Por consiguiente, la emoción implica la participación de centros subcorticales y corticales que inicialmente se generan de manera inconsciente. Sin embargo, al ser procesada la información por las áreas corticales se produce una valoración subjetiva de la experiencia. Así mismo, el SL también es denominado cerebro visceral o emocional ya que se relaciona directamente con la expresión de las emociones o con las conductas que estas generan (Diamond, et.al., 2014).

De igual manera, las emociones funcionan permitiendo que las imágenes procesadas en el cerebro activen algunas regiones desencadenantes de las emociones. Entre ellas se encuentra la amígdala o las regiones concretas de la corteza del lóbulo prefrontal. En el momento en que una de estas regiones es activada propicia que las glándulas endocrinas y los núcleos subcorticales secreten moléculas químicas en el cerebro y en el cuerpo. Por ejemplo, el cortisol en el caso del miedo y así se generan ciertas acciones como correr para huir o paralizarse a raíz de la contracción de los intestinos (Damasio, 2010).

Siguiendo a Damasio (2010), quien también plantea la estrecha relación entre las emociones y la memoria, en el sentido que una emoción negativa como la tristeza lleva a recordar hechos carentes de placer. Por el contrario, una emoción positiva permite recordar momentos satisfactorios.

Considerado desde el punto de vista neural, el ciclo emoción-sentimiento tiene su inicio en el cerebro con la percepción y valoración de un estímulo potencialmente capaz de causar la emoción, y el desencadenamiento consiguiente de la emoción. El proceso luego se extiende a otras partes del cerebro y al cuerpo propiamente dicho, fortaleciendo el estado emocional. Al final, el proceso –la parte del ciclo que forma lo que es sentido– vuelve al cerebro, aunque lo hace a regiones distintas de aquellas donde todo empezó (Damasio, 2010 pág. 177).

En la figura 2 se puede apreciar la representación del sistema límbico. No obstante, aunque se muestra de un lado, el hipocampo y la amígdala se extienden hacia los lóbulos temporales en cada lado del cerebro. El sistema límbico es una clase de centro primitivo del cerebro firmemente asociado con la emoción (Coon, et al. 2019).

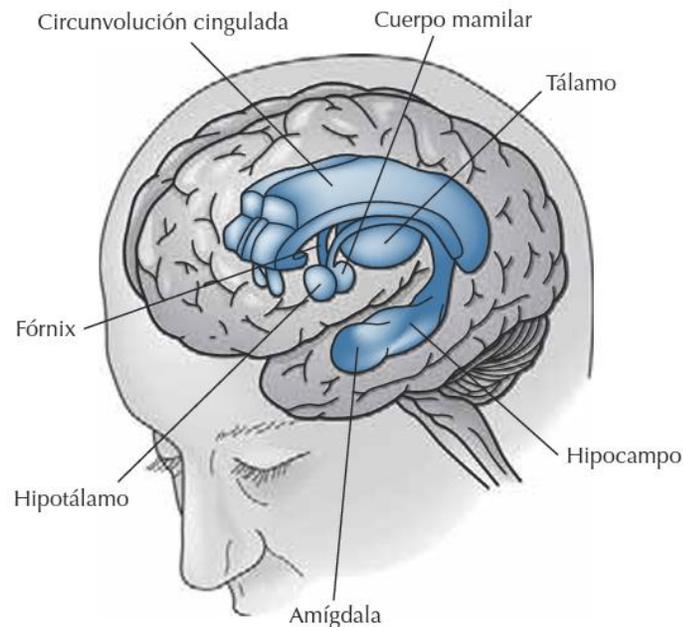


Figura 1. Partes del sistema límbico (Coon, et al. 2019, p. 76).

Seguendo a Coon, et al. (2019), el sistema límbico fue la primera capa del prosencéfalo en desarrollarse. Este sistema permite organizar respuestas básicas de supervivencia como alimentarse, huir, reproducirse, en los humanos existe un vínculo directo con la emoción.

Una parte del sistema límbico que cumple funciones esenciales a nivel superior es el hipocampo, el cual es fundamental para almacenar recuerdos. El hipocampo se encuentra dentro de los lóbulos temporales. En este sentido estimular estos lóbulos puede generar experiencias similares a un recuerdo o un sueño. De igual manera, algunas áreas del sistema límbico actúan como rutas de recompensa o placer. Estas se encuentran en el hipotálamo, donde se ubican las áreas que controlan el placer, el sexo y el hambre. Algunas sustancias adictivas activan estas áreas por lo que resultan placenteras. En el sistema límbico también se

encuentran las áreas aversivas. Cuando son activadas los individuos se esfuerzan en eliminar estos estímulos que generan malestar o dolor, ya que gran parte de la existencia está centrada en la búsqueda del placer y en evitar el dolor (Coon, et al. 2019).

En este sentido, para la psicología las funciones del cerebro y su relación con el comportamiento humano ha sido de gran fascinación a través de su historia. De esta manera, según Bisquerra (2009), la educación emocional ha sido una de las mayores innovaciones psicopedagógicas durante los últimos años, con el objetivo de atender las necesidades sociales que no han sido resueltas en su plenitud con las asignaturas académicas convencionales. Por consiguiente, a continuación, se presenta un programa de educación emocional para niños en etapa escolar primaria.

EDEMCO: Programa de educación emocional cooperativo

De acuerdo al estudio realizado por Ambrona y López-Pérez, (2012) la educación emocional basándose en Bisquerra (2009), es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo y consideran ambos elementos fundamentales para el desarrollo integral de las personas.

La creación de este programa representa una estrategia de actuación eficaz para optimizar el bienestar emocional de las personas en su proceso de formación y su autocontrol. Así mismo, a manejar de manera adecuada sus estados de ánimo que pueden considerarse negativos. Este programa propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones cuyo objetivo es capacitar al individuo para afrontar los retos que surgen en la vida cotidiana (Ambrona y López-Pérez, 2012). Esta definición hace énfasis en una serie de

aspectos muy importantes, por una parte, entiende el desarrollo emocional como complementario al desarrollo cognitivo. Existe una relación bidireccional entre emoción y cognición, dado esto, potenciando el desarrollo emocional del individuo también se está ejerciendo un efecto favorable sobre las capacidades cognitivas (Mayer y Salovey, 1997). Por otra parte, Ambrona y López-Pérez, entiende el desarrollo emocional como:

desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales, lo cual tiene una aplicación práctica directa a la hora de desarrollar un programa de educación emocional que debería promover un aprendizaje tanto conceptual como procedimental de cada una de las competencias que se deben enseñar. Así mismo, la educación emocional tiene el objetivo principal de fomentar el bienestar personal y social del individuo (2012, pág. 4).

La importancia de la prevención y el fomento del bienestar social y personal hace necesario que durante la etapa de formación de los seres humanos se deba implementar programas encaminados a la educación emocional, ya que es en esta etapa donde pueden originarse muchas conductas desadaptativas que pueden tener consecuencias graves en la edad adulta (Ambrona y López-Pérez, 2012). Así mismo, en la infancia es cuando se aprenden las competencias básicas que serán la base para las habilidades socio-emocionales más complejas, las cuales son esenciales en la adolescencia, juventud y vida adulta (Ambrona y López-Pérez, 2012).

Para Bisquerra (2009), el objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Por tanto, elabora un listado en el cual nombra los principales objetivos que pueden fomentarse a partir de las competencias emocionales:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir. (Bisquerra, 2009, pág. 163).

Para enseñar en educación emocional se debe contemplar, en primera instancia, hacia quien va dirigido, ya que pueden variar sus conocimientos previos de acuerdo a sus edades. En este sentido debe tenerse en cuenta su madurez personal y nivel educativo. No obstante, los contenidos del programa de formación se derivan del marco conceptual de las emociones y de las competencias emocionales (Bisquerra, 2009). El programa de educación emocional basado en estrategias cooperativas (EDEMCO) tiene como partida la importancia del trabajo cooperativo. Además, trabaja únicamente dos módulos. El primero es sobre conciencia emocional y el segundo sobre comprensión emocional, con el objetivo de proporcionar las bases para una adecuada regulación emocional (Ambrona y López-Pérez, 2012).

Módulo 1 Conciencia emocional.

La conciencia emocional consiste en prestar una adecuada atención a los sentimientos propios y de los demás. Para que la atención a las emociones sea algo saludable y adaptativo

se debe trabajar para que la focalización atencional se de en un nivel intermedio, ya que existe evidencia de que tanto los bajos como los altos niveles atencionales impiden llevar a cabo cualquier tipo de actuación frente a las emociones (Ambrona y López-Pérez, 2012).

El componente de conciencia emocional es la base del programa EDEMCO, puesto que es fundamental para cualquier programa en educación emocional, teniendo en cuenta que a partir del desarrollo y el fortalecimiento de la conciencia emocional pueden fijarse las bases para trabajar en comprensión y regulación emocional (Ambrona y López-Pérez, 2012).

Bisquerra (2009) define conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y las emociones de los demás. Así mismo, debe tenerse la habilidad para interpretar el clima emocional en un contexto determinado. En este sentido, debe tenerse en cuenta los siguientes elementos:

a). Toma de conciencia de las propias emociones. Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes. (pág. 148).

b). Dar nombre a las emociones. Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales. (pág. 148).

c). Comprensión de las emociones de los demás. Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse

empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. (pág. 148).

d). Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción, ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir qué es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional. (pág. 148).

En este sentido, la conciencia emocional es el punto de partida para poder trabajar las demás competencias a nivel emocional.

En el programa EDEMCO la conciencia emocional se trabaja iniciando con el reconocimiento emocional. De acuerdo a Ambrona y López-Pérez, en la etapa infantil los niños empiezan a vincular las emociones desde los 3 o 4 años. Desde ese momento los niños empiezan su desarrollo emocional a través del lenguaje. De esta manera, el módulo de *conciencia emocional* está encaminado a desarrollar el lenguaje y el vocabulario emocional mediante actividades de descripción de emociones y análisis de componentes de experiencia emocional, como lo son el componente facial y corporal.

Debe destacarse que el lenguaje emocional es el punto de partida para identificar y reconocer qué se está sintiendo y de qué manera puede manifestarlo. En este sentido, educar a

los niños para que sepan expresar sus emociones de manera adecuada hacia los demás puede generar un acercamiento hacia ellos. En el módulo de conciencia emocional se trabajan las emociones alegría, tristeza, miedo, preocupación, sorpresa y enfado. Así mismo, se desarrolla el componente de expresión facial y corporal (Ambrona y López-Pérez, 2012).

Módulo 2. Comprensión emocional.

La comprensión emocional consiste en entender los sentimientos propios y de los demás, (Zaccagnini, 2013). En la medida que se logre la comprensión de una emoción permitirá el dar los pasos necesarios para regular las emociones negativas. Así mismo, comprender las emociones de los demás es fundamental para establecer y mantener cualquier relación socio-afectiva (Ambrona y López-Pérez, 2012).

En el programa EDEMCO la comprensión emocional se trabaja mediante dos aspectos esenciales. El primero consiste en la identificación de situaciones generadoras de emociones y el segundo, en la intensidad de la emoción. De esta manera, los niños aprenden que así se experimente una misma emoción, de acuerdo a la situación, puede cambiar la intensidad de la misma. Esta habilidad se desarrolla a partir de experiencias cotidianas que permiten a los niños entender emociones iguales de distinta intensidad. De igual manera, se trabaja en el desarrollo de la comprensión de las emociones mixtas. Es decir, la capacidad del individuo para experimentar dos tipos de emociones en un mismo momento. Así, los niños entenderán que una misma situación puede generar dos tipos de emociones. De esta manera, se desarrolla a partir de situaciones que se presentan en la cotidianidad. Finalmente, se trabaja la línea de la potencialización de la empatía, a partir de sus componentes cognitivos (Ambrona y López-Pérez, 2012).

Hipótesis

De acuerdo a los planteamientos expuestos en los apartados anteriores se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

Hi: El programa de educación emocional Cooperativo (EDEMCO) mejora la regulación emocional en las dimensiones de conciencia, impulso, no-aceptación, metas, claridad y estrategias de los estudiantes del grado tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB.

H0: El programa de educación emocional Cooperativo (EDEMCO) no mejora la regulación emocional en las dimensiones de conciencia, impulso, no-aceptación, metas, claridad y estrategias de los estudiantes del grado tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB.

Diseño metodológico

Tipo de investigación

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no puede eludir pasos. También plantea que el orden es riguroso, aunque, desde luego, puede redefinirse alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables, se traza un plan para probarlas (diseño), se miden las variables en un determinado contexto, se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis.

Tipo de estudio

Se utilizó un diseño exploratorio-pre-experimental. Se denominan así porque su grado de control es mínimo. Son diseños con un grupo único, donde se manipula al menos una variable independiente (el programa EDEMCO), para luego observar su efecto sobre la variable dependiente (Regulación emocional). Este tipo de diseño se diferencia de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que se tiene sobre la equivalencia inicial de los grupos, igualmente no tienen un grupo de control (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018).

Participantes

El Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, ubicado en la localidad 18, Rafael Uribe, Uribe, hacia el sur de la ciudad de Bogotá, D.C., cuenta con 494 estudiantes, quienes están distribuidos desde los cursos de jardín a once. De acuerdo a conversaciones sostenidas

con la coordinadora de convivencia, los docentes, la directora de grupo, y al revisar anotaciones en el observador, se elige al curso 3 A para participar en la adaptación y aplicación del programa EDEMCO, teniendo en cuenta que se han evidenciado algunas situaciones que denotan falta de habilidades emocionales para resolver situaciones problema en la cotidianidad (ver anexo 3 y 4). Dentro de las situaciones mencionadas anteriormente se encuentran: tardanzas al ingresar al salón luego de los descansos, desorden en la fila para recibir los alimentos, agresión física entre los compañeros, dificultades en la escucha de las instrucciones de los docentes, lo cual perjudicaba el desarrollo adecuado de las clases, estas situaciones se presentaron durante el tiempo que los estudiantes asistían a sus clases de manera presencial. No obstante, luego de la contingencia sanitaria, la necesidad del confinamiento y la implementación de la estrategia de “aprendizaje en casa” se mantuvieron algunas situaciones que generaban indisciplina, como la tardanza al ingresar a las clases programadas para encuentros sincrónicos, y la interrupción constante a las intervenciones de los compañeros o del docente. De igual manera, otras situaciones que dificultan el desarrollo de las clases son comportamientos como el silenciamiento de los micrófonos de sus compañeros o del docente, la expulsión de la video conferencia de algunos compañeros, el uso inadecuado del chat durante la sesión de clase e interacciones inadecuadas con las herramientas informáticas, como rayar la pantalla mientras el docente está compartiendo alguna presentación, lo cual genera distracción y desorden al interior del aula virtual.

El curso 3 A está compuesto por 14 estudiantes, 6 niños y 8 niñas, las edades de los estudiantes al iniciar el estudio eran las siguientes: 3 participantes con 7 años y 11 estudiantes con 8 años. Sin embargo, durante el transcurso de la investigación algunos estudiantes cumplieron años lo cual al momento del análisis final en octubre las edades de los menores

eran: 6 estudiantes con 8 años y 8 participantes con 9 años. De acuerdo a los ciclos establecido por el Colegio Álvaro Camargo de la Torre, el grado tercero hace parte del ciclo 1 (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, SIEE, Colegio Álvaro Camargo de la Torre-ETB, 2020).

Instrumentos

EDEMCO: Programa de educación Emocional Cooperativo versión original (ver anexo 13)

El programa EDEMCO fue diseñado como una estrategia eficaz para optimizar el bienestar emocional de las personas y su autocontrol, así como la capacidad para gestionar de forma adecuada sus estados de ánimo (Ambrona y López-Pérez, 2012). Es una propuesta compuesta por 2 módulos, uno de conciencia en emocional en el cual los objetivos principales son mejorar la capacidad de reconocimiento emocional mediante la identificación de la expresión facial y corporal y así ampliar el vocabulario emocional. El segundo módulo está orientado a la comprensión emocional donde se abordan las diferencias de intensidad de una misma emoción, entender la existencia de emociones mixtas y promover la empatía. Este programa, en su versión original, fue diseñado para ser implementado presencialmente, para este estudio fue adaptado para aplicarse de manera asistida digitalmente mediante herramientas informáticas de interacción y gamificación.

Adaptación Programa de educación emocional cooperativo EDEMCO

De acuerdo a las necesidades observadas en los diferentes comportamientos de los estudiantes del curso 3 A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB y la implementación de la estrategia de aprendizaje en casa, adaptar un programa en educación emocional como el EDEMCO permite gestionar un espacio en esta modalidad para abordar y prevenir

	<p>Encuentro sincrónico: cada estudiante debe representar por mímica una emoción asignada. Los compañeros deben adivinar la emoción partiendo solo de los gestos que se realicen.</p> <p>Encuentro asincrónico: Los estudiantes que no estén conectados realizan una actividad de emparejamiento de la expresión de cada emoción con la palabra correspondiente utilizando una herramienta interactiva. (ver anexo 6)</p>	<p>adecuada a cada emoción.</p> <p>Promover una escucha activa. Generar interdependencia positiva y promover una adecuada interacción entre los miembros de cada grupo.</p>
<p><i>“Mi cuerpo refleja”</i></p> <p>Sesión 3</p> <p>Expresión emocional</p>	<p>Duración: 50 min.</p> <p>Socializar con los estudiantes las posturas corporales que reflejan las diferentes emociones y relacionarlas con la expresión facial.</p> <p>Lectura de cuatro historias que describen un suceso que desencadena una emoción, permitir que los estudiantes descubran, opinen y argumenten sobre cual emoción se está experimentando en cada historia.</p> <p>Al finalizar el encuentro deben realizar un ejercicio de emparejamiento de la expresión facial con la postura corporal correspondiente a cada emoción, utilizando una herramienta interactiva. (Ver anexo 7)</p>	<p>Recordar los elementos de la expresión facial correspondiente a cada emoción además introducir elementos relacionados con las posturas corporales a cada emoción.</p> <p>Identificar a que situación está vinculada cada emoción.</p> <p>Promover una escucha activa, generar interdependencia positiva y trabajar sus habilidades interpersonales.</p>
<p><i>“¿Qué emoción siento?”</i></p>	<p>Duración: 50 min.</p> <p>Entrega ficha individual 1 y 2:</p>	<p>Recordar los elementos de la expresión facial</p>

(Ambrona y López-Pérez, 2012).

Sesión 4	Actividad 1 “ <i>Ficha individual 1</i> ”	correspondiente a cada emoción. Introducir vocabulario emocional.	(Ambrona y López-Pérez, 2012).
	Expresión e identificación emocional	Los estudiantes encuentran la descripción de una expresión facial. Deben leerla y escribir al frente a cuál emoción se hace referencia.	
	Actividad 2 “ <i>Ficha individual 2</i> ”	Propiciar un espacio para socializar diferentes situaciones donde se haya experimentado cada emoción.	
	Los estudiantes deben indicar diferentes situaciones en las cuales sienten las emociones: Alegría Tristeza Enojo Miedo Sorpresa Preocupación Retroalimentación al finalizar cada una de las actividades. (ver anexo 8)	Promover una escucha activa.	

Módulo 2. Comprensión emocional

“ <i>Termómetro emocional</i> ”	Duración: 50 min.		(Ambrona y López-Pérez, 2012).
Sesión 5	Entrega de 12 fichas con diferentes situaciones; 12 figuras de expresiones faciales representando diferentes intensidades de una emoción y la imagen de un termómetro.	Comprender que la intensidad emocional puede variar en una misma emoción.	
Identificar emociones propias y de los demás.	Los estudiantes deben identificar a cuál emoción corresponde cada situación y su intensidad. (ver anexo 9)		

“ <i>Reloj emocional</i> ”	Duración: 50 min	Comprender que se pueden sentir dos emociones diferentes en la misma situación.	(Ambrona y López-Pérez, 2012).
Sesión 6	Se hace entrega de un reloj con expresiones emocionales y 6 historias.	Saber identificar qué emociones sienten los otros.	
Comprensión emocional	Cada vez que se hace lectura de una historia, los estudiantes deben ubicar con las manecillas de su reloj emocional cuáles emociones se están experimentando en la situación. (ver anexo 10)		

“Semáforo emocional”	Duración: 50 min Se hace entrega de tres semáforos, los cuales deben distinguirse al colorear uno verde, uno amarillo y otro rojo.	Aprender a ponerse en el lugar del otro, identificando aquellas acciones que le pueden molestar, gustar o encontrarse dudoso.	(Ambrona y López-Pérez, 2012).
Sesión 7	Se hacen lecturas de diferentes situaciones y los estudiantes deben levantar el semáforo que indique qué se está viviendo.	Promover una escucha activa.	
Empatía	Verde: situación agradable. Rojo: situación desagradable Amarillo: se está dudoso o se combinan dos emociones. (ver anexo 11)		

Escala de dificultades en la regulación emocional, DERS (ver anexo 12)

Como instrumento para recolectar información se utilizó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, DERS, diseñada para medir la desregulación emocional, la cual contempla seis dimensiones: conciencia, impulso, no-aceptación, metas, claridad y estrategias.

De acuerdo con Gómez, (2015) en el 2004 Gratz y Roemer propusieron un instrumento de medida de la regulación emocional a manera de autoinforme, donde se aborda desde diferentes dimensiones denominada Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), por sus siglas en inglés (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*). De esta manera, los autores deseaban acercarse al concepto de regulación emocional al abordar diversos constructos relacionados.

La DERS es un instrumento de medida, cuenta con 36 ítems, en los cuales se tienen en cuenta seis elementos clínicamente significativos para la evaluación de la desregulación emocional dentro de los cuales se aborda: “la falta de conciencia o atención emocional, la

falta de comprensión o claridad emocional, la no aceptación de las respuestas emocionales, las dificultades en el control de los impulsos, el acceso limitado a estrategias eficaces de regulación emocional y las dificultades para persistir en una conducta dirigida por objetivos cuando se está emocionalmente excitado” (Gómez, 2015, pág. 27.)

De acuerdo a Muñoz-Martínez et. al (2015), siguiendo a Gratz & Roemer (2004), la categoría de *no-aceptación* hace referencia a la reacción negativa a las respuestas emocionales de uno mismo y de otros. La dificultad en conductas dirigidas a *metas* implica que las emociones interfieren con una acción efectiva hacia una meta, mientras las personas están experimentando emociones negativas. La *impulsividad* se refiere a los problemas para controlar el propio comportamiento cuando se experimenta una emoción con alta intensidad. *Consciencia* es la categoría para medir las dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones. El acceso limitado a *estrategias* de regulación emocional hace referencia a la pobre percepción de habilidades para modular las emociones. Finalmente, la *claridad* mide las dificultades para diferenciar las emociones mientras estas son experimentadas (Muñoz-Martínez, et.al., 2016, pág. 227).

Siguiendo a Gómez (2015), esta propuesta de Gratz y Roemer (2004) está sustentada por numerosas investigaciones que apoyan la validez y confiabilidad de la DERS en diferentes grupos poblacionales, igualmente ha sido adaptada a varios idiomas. Además, en otra investigación elaborada por Socarrás (2015), acerca de la adaptación de la DERS y realizada en 394 menores, los resultados demostraron que la escala DERS fue confiable en el test y retest y mostró elevada consistencia interna de sus ítems.

Teniendo en cuenta la confiabilidad de la escala, diversos estudios e investigaciones han demostrado una consistencia significativa respecto a las puntuaciones de la prueba total,

como de las dimensiones, de acuerdo en la obtención de los coeficientes alfa de Cronbach considerablemente altos (Gómez, 2015). El Alfa de Cronbach de cada uno de los factores de la prueba original fueron: conciencia 0.80, claridad 0.84, impulso 0.85, estrategias 0.88, metas 0.89, no aceptación 0.85, total de la prueba 0.93 (Gratz, 2004)

Seppo

Dentro de los instrumentos utilizados para retroalimentar las sesiones con base en los temas vistos se contó con la herramienta Seppo. Este instrumento creado en Finlandia permite realizar lecciones de mediante la estrategia de gamificación. De esta manera, los estudiantes pueden resolver problemas mediante ejercicios creativos, utilizando fotos, audios o videos o resolviendo preguntas a través de ejercicios de selección múltiple o emparejamiento. Se utiliza de manera fácil, interactiva y lúdica, lo cual favorece la adquisición de conceptos.

Consentimiento informado

El primer instrumento utilizado fue el consentimiento informado, el cual se define como la aceptación libre por parte de un participante de una investigación después de haberle comunicado adecuadamente los objetivos de estudio. Los requerimientos básicos necesarios para que sea válido son: libertad de decisión, competencia para decidir e información suficiente. Para efectos de este estudio, es una autorización otorgada por los padres de familia de los estudiantes del curso 3 A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB sin ninguna coacción o fraude y basada en el entendimiento razonable de lo que sucederá. Incluyendo la necesidad de la implementación del programa, los riesgos y beneficios del mismo, cualquier alternativa disponible. Quedando constancia de la anuencia mediante la firma de un documento (Ministerio de Protección Social, 2009).

Encuesta sociodemográfica

Los participantes respondieron el cuestionario sociodemográfico adecuado para recolectar datos pertinentes para el estudio realizado en el curso 3 A del del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB.

Procedimiento

El presente estudio contempla el enfoque cuantitativo que es secuencial y probatorio y se realizó en las siguientes fases.

Fase 1

Al tener conocimiento de las características propias del curso 3 A con respecto a la dificultad para resolver conflictos y a las situaciones de indisciplina, con base en las anotaciones del observador y las apreciaciones de algunos docentes, se decide adaptar y aplicar un programa en educación emocional llamado EDEMCO.

Fase 2

Luego de la aprobación de los entes administrativos del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB (ver anexo 1) frente a la realización de la implementación de un programa en educación emocional y con la autorización de los padres de familia, mediante el consentimiento informado y el asentimiento informado de los estudiantes (ver anexo 2), se socializa con ellos la intención de aplicar un programa en educación emocional llamado EDEMCO.

Fase 3

Se aplica el instrumento para recolectar información, la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, DERS, diseñada para medir la desregulación emocional. De acuerdo a las respuestas obtenidas por los estudiantes, se realiza el análisis de los resultados y se determina que presentan dificultades en conciencia, impulso, no-aceptación, metas, claridad y

estrategias. De esta manera, se procede a aplicar un programa en educación emocional llamado EDEMCO.

Fase 4

Teniendo en cuenta la presencia de la contingencia sanitaria y el cambio de estrategia a aprendizaje en casa, se acentúa la necesidad de implementar un programa en educación emocional. No obstante, se realizan los ajustes pertinentes para implementarlo de manera asistida digitalmente en cambio de implementarlo de modo presencial como está diseñado en su versión original.

Se realizan siete sesiones donde se abordan los temas de expresión emocional, lenguaje emocional, socialización de las diferentes emociones, identificación de los aspectos de la expresión facial, posturas corporales de cada emoción, fomento de una escucha activa, identificación de situación vinculadas a cada emoción, intensidad emocional, experimentación de dos emociones en la misma situación, reconocimiento de las emociones que sienten los demás, empatía y comprensión de aquellas acciones que le pueden molestar o gustar al otro.

Fase 5

Luego de siete meses de haber aplicado el instrumento por primera vez, nuevamente se aplica el instrumento Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, DERS, diseñada para medir la desregulación emocional, Con el propósito de realizar la medición de la desregulación emocional en los estudiantes de 3 A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre y poder verificar el impacto de la adaptación del programa en educación emocional EDEMCO.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos de los 14 estudiantes en la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en las dos fases, se realizaron análisis descriptivos y

un análisis no paramétrico de Wilcoxon por medio del paquete estadístico para las ciencias sociales (IBM® SPSS 21). En total se revisaron 28 cuestionarios DERS, 14 al inicio y 14 al finalizar. La recolección y organización de los datos obtenidos del grupo de estudiantes del curso 3 A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB se consolidaron en una matriz de Excel, posteriormente, la información se introdujo al programa estadístico (IBM® SPSS 21) y se corrieron los análisis propuestos.

Criterios éticos de la investigación

El desarrollo de este estudio se regula con base en la Resolución No. 8430 de 1993 en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para investigación en salud. Dentro de la cual se tiene en cuenta el Capítulo 1 de los aspectos éticos de la investigación en seres humanos. Se hace referencia a los artículos que se mencionan a continuación: Artículo 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar. Artículo 8. En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice y el Artículo 11. de la mencionada resolución. Se establece que se trata de una investigación sin riesgo en la que no se realiza ningún tipo de intervención ni modificación intencional.

Resultados

Durante la fase de diagnóstico de este estudio se realizó un análisis de datos y sociodemográfico con los 14 estudiantes del curso 3 A del del Colegio Álvaro Camargo de la Torre. El programa en educación emocional EDEMCO se adaptó e implemento con todos los participantes pertenecientes al curso. El instrumento Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, DERS se aplicó en dos ocasiones. Antes de iniciar el programa en el mes de marzo teniendo en cuenta las dificultades evidenciadas en los estudiantes al momento de enfrentar diferentes situaciones de la cotidianidad en la institución y después de finalizar la implementación del programa. Es decir, siete meses después de su aplicación inicial.

Información Sociodemográfica

Durante las primeras fases del estudio se realizó la caracterización de los 14 estudiantes del curso 3 A del del Colegio Álvaro Camargo. En cuanto al sexo de los participantes como se observa en la tabla 3 y la figura 3 se encontró que el 42,8% de los estudiantes son hombres, y el 57,2% son mujeres.

Tabla 3. *Sexo de los participantes*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje%
Hombres	6	42,8
Mujeres	8	57,2
Total	14	100%



Figura 3. Sexo de los participantes

En la tabla 4 y la figura 4 se relacionan las edades de los participantes. Se encontró que el 42,8% de los estudiantes tienen 8 años, y el 57,2% tienen 9 años.

Tabla 4. Edad de los participantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje%
8	6	42,8
9	8	57,2
Total	14	100%

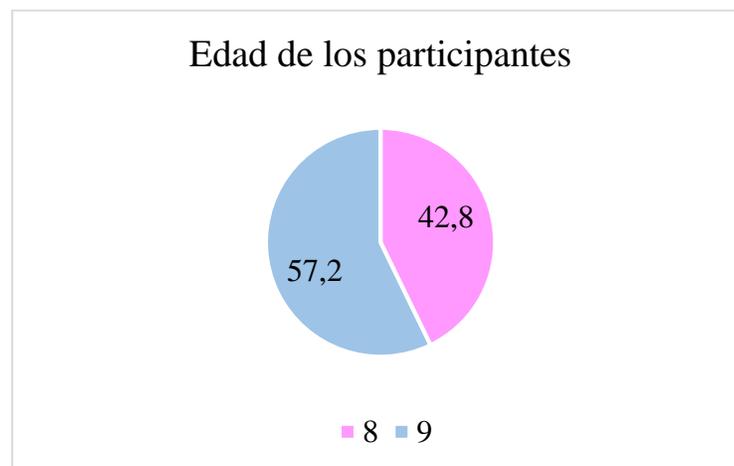


Figura 4. Edad de los participantes

En la tabla 5 y la figura 5 se relacionan las personas que componen el núcleo familiar de los estudiantes con el objetivo de identificar con quién comparten vivienda. En este sentido se puede observar que el 42,8% de los estudiantes viven con mamá, papá y hermanos; el 14,6% viven con mamá, padrastro y hermanos; el 7,1% viven con mamá, padrastro, hermanos y sobrino, el 7,1% viven con papá, abuela y hermanos, el 7,1% viven con mamá, abuelos y hermanos el 7,1% viven con mamá, papá, abuelos y hermanos, el 7,1% viven con mamá, abuelos, hermanos y primos y el 7,1% viven con mamá y abuela.

Tabla 5. *Personas con quien comparten vivienda los participantes*

Personas con quien comparten vivienda	Frecuencia	Porcentaje%
Mamá, papá y hermanos	6	42,8
Mamá, padrastro, hermanos	2	14,6
Mamá, padrastro, hermanos y sobrino	1	7,1
Papá, abuela, hermanos	1	7,1
Mamá, abuelos, hermanos	1	7,1
Mamá, papá, abuelos, hermanos	1	7,1
Mamá, abuelos, hermano, primos	1	7,1
Mamá, abuela	1	7,1
Total	14	100%

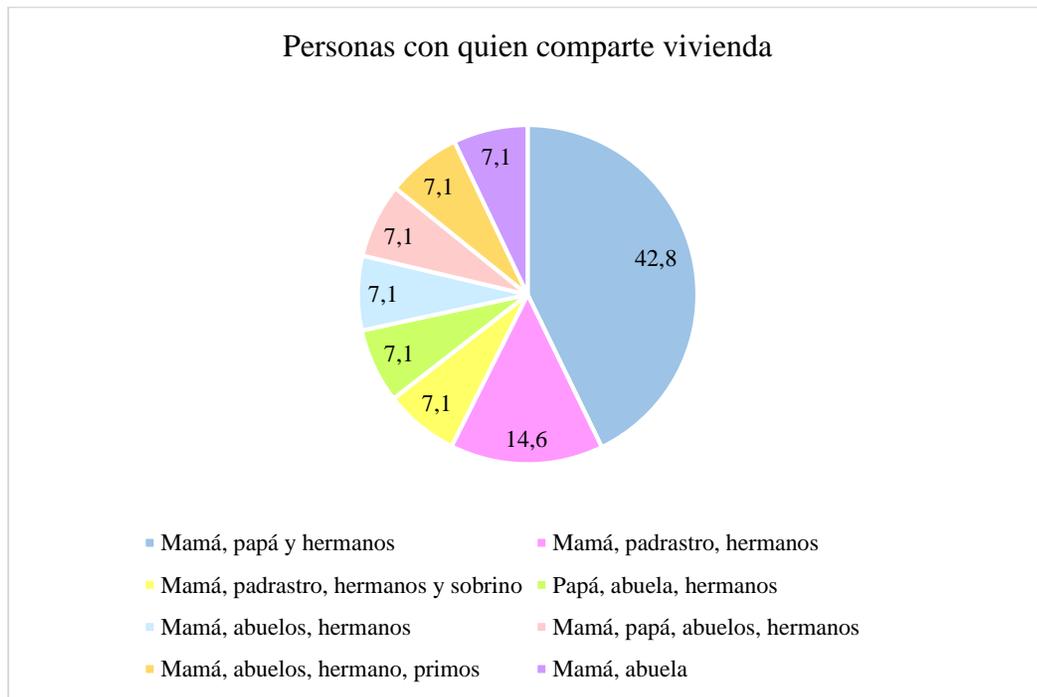


Figura 5. Personas con quien comparten vivienda los participantes

Con respecto al estrato socioeconómico se observa (ver tabla 6, y figura 6) que el 0% son de estrato 1, el 71% son de estrato 2 y el 29% de estrato 3.

Tabla 6. Estrato socioeconómico

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje %
Estrato 1	0	0
Estrato 2	10	71
Estrato 3	4	29
Total	40	100%

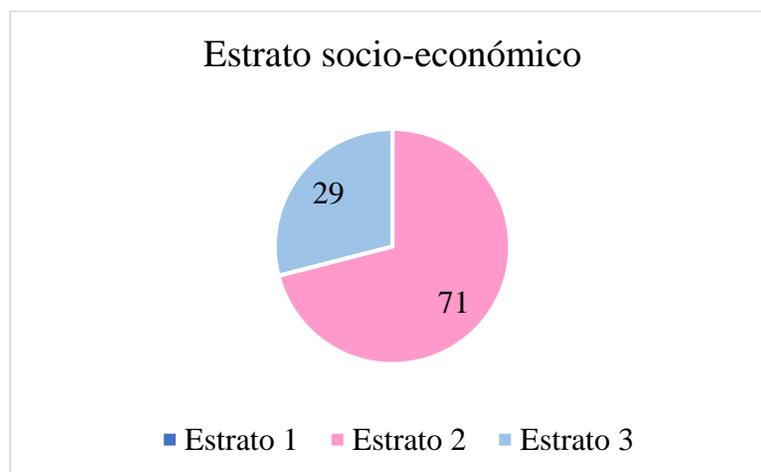


Figura 6. Estrato socio-económico

Con respecto a con quién comparten la mayor parte del tiempo durante el día se obtuvieron los siguientes resultados: el 42,8% comparten la mayor parte de tiempo con la mamá; el 21,3% comparten la mayor parte de tiempo con el papá; el 21,3% comparten la mayor parte de tiempo con los abuelos y el 14,6% comparten la mayor parte de tiempo con los hermanos.

Tabla 7. Personas con quien comparten el mayor tiempo durante el día

Personas con quien el mayor tiempo durante el día	Frecuencia	Porcentaje%
Mamá	6	42,8
Papá	3	21,3
Abuelos	3	21,3
Hermanos	2	14,6
Solos	0	0
Total	14	100%

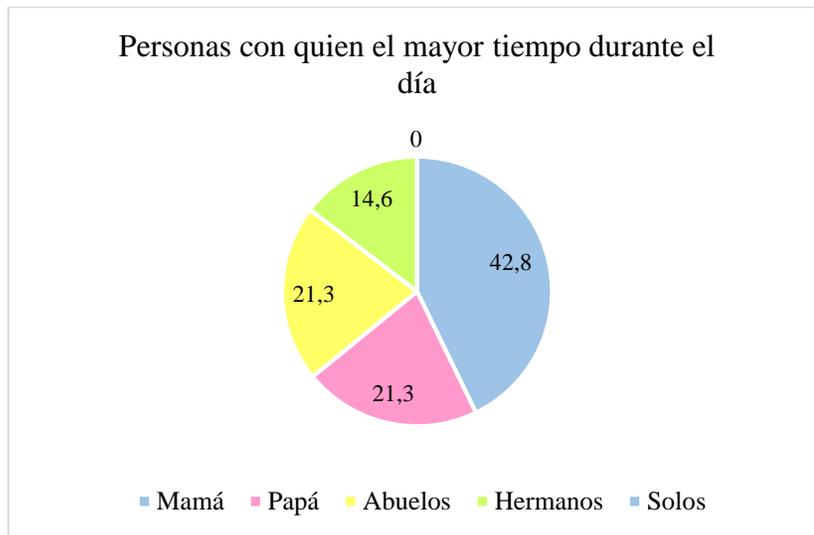


Figura 7. Personas con quien comparten el mayor tiempo durante el día

Teniendo en cuenta el inicio de la estrategia de aprendizaje en casa surge la necesidad de tener conocimiento sobre cuáles dispositivos contaban los estudiantes para ingresar a las diferentes sesiones del programa en educación emocional. Se obtuvieron los siguientes resultados: el 57,1% ingresan a sus clases desde el computador; el 35,8% ingresan a sus clases desde un celular y el 7,1% ingresan a sus clases desde una tablet.

Tabla 8. Dispositivos disponibles ingresar a las sesiones

Dispositivos disponibles para ingresar a las sesiones	Frecuencia	Porcentaje%
Computador	8	57,1
Celular	5	35,8
Tablet	1	7,1
Total	14	100%

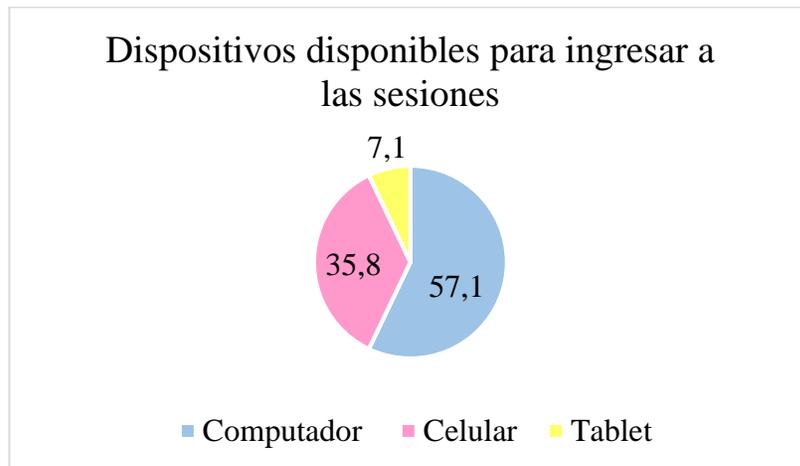


Figura 8. Dispositivos disponibles para ingresar a las sesiones

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, DERS

La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS es un instrumento de medida a manera de autoinforme. La componen 36 ítems, en los cuales se tienen en cuenta seis elementos para la evaluación de la desregulación emocional. Dentro de los cuales se aborda: “la falta de conciencia o atención emocional, la falta de comprensión o claridad emocional, la no aceptación de las respuestas emocionales, las dificultades en el control de los impulsos, el acceso limitado a estrategias eficaces de regulación emocional y las dificultades para persistir en una conducta dirigida por objetivos cuando se está emocionalmente excitado” (Gómez, 2015, pág. 27.)

De acuerdo a los reportes del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, surge la necesidad de evaluar los componentes de la regulación emocional en los estudiantes del curso 3 A (ver anexos 3 y 4). En este sentido, el DERS permite evaluar 6 dimensiones de la regulación emocional mediante el uso de un único instrumento (Gómez, 2015).

El DERS está compuesto por 36 ítems en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta: 1: casi siempre; 2: la mayoría de veces; 3: neutral; 4: algunas veces y 5: casi nunca.

De acuerdo a los 36 ítems que evalúa la DERS, las dimensiones se agrupan en conciencia: 6 ítems; claridad: 5 ítems; no aceptación: 7 ítems; metas: 5 ítems; impulsividad: 6 ítems y estrategias: 7 ítems. La mayoría de los ítems están redactados de tal forma que una menor puntuación indica que la persona presenta mayores dificultades en la dimensión evaluada, a excepción de 11 ítems redactados de forma inversa. Luego de la recodificación de los ítems inversos, la puntuación de cada componente se obtiene mediante la suma de las puntuaciones de los ítems correspondientes. Y la puntuación total es el resultado de la suma de las puntuaciones de los 36 ítems (Gómez, 2015).

Dimensión conciencia

Esta primera dimensión está conformada por 6 ítems. De acuerdo a la tabla 9 y la figura, el resultado evidenciado por los estudiantes en la prueba pre tuvo un promedio de 21,71. En cuanto a la prueba pos los participantes obtuvieron un promedio de 23,50. La dimensión de conciencia hace referencia a la habilidad para atender y entender las respuestas emocionales, así mismo, permite experimentar la propia emoción, reconocerla y observarla.

Tabla 9. *Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de conciencia*

Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de conciencia	
	Promedio
Pre	21,71
Pos	23,50
Rango de la puntuación	6-30

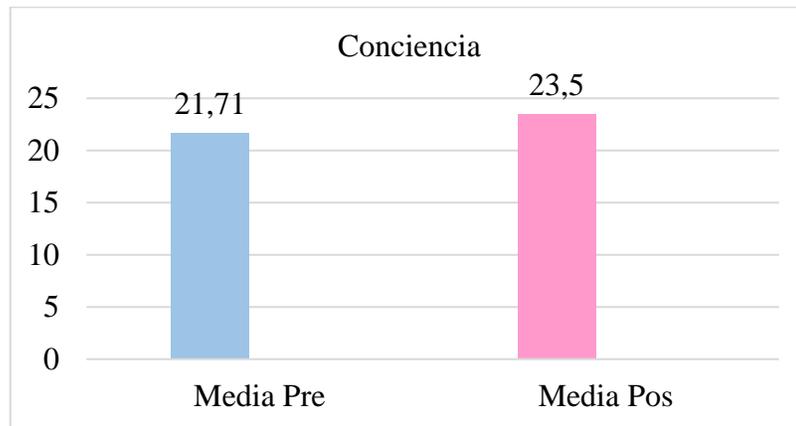


Figura 9. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de conciencia

Dimensión impulso

La presente dimensión está conformada por 6 ítems, de acuerdo a la tabla 10 y figura 10 el resultado obtenido por los estudiantes en la prueba pre tuvo un promedio de 21,79. En cuanto a la prueba pos los participantes obtuvieron un promedio de 21,93. La dimensión de impulso se refiere a las habilidades para controlar el comportamiento propio al momento de enfrentarse a la experimentación de emociones con alta intensidad.

Tabla 10. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de impulso

Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de impulso	
	Promedio
Pre	21,79
Pos	21,93
Rango de la puntuación	6-30

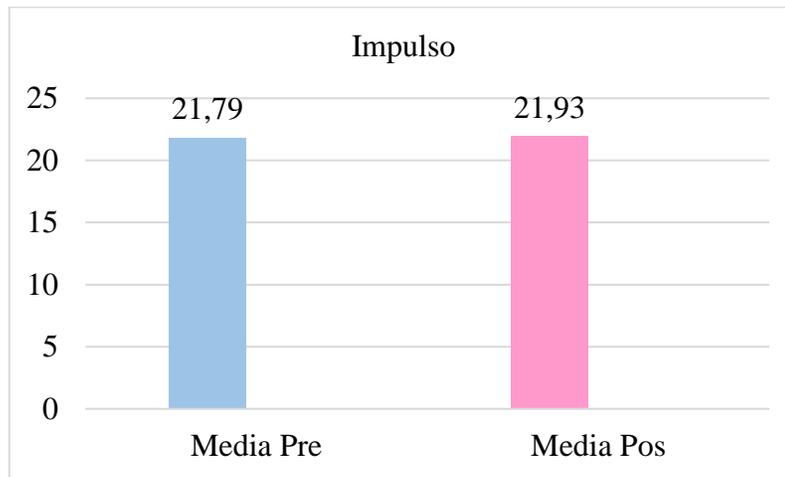


Figura 10. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de impulso

Dimensión no-aceptación

La dimensión de no-aceptación se compone por 7 ítems. De acuerdo a la tabla 11 y figura 11 el resultado obtenido por los estudiantes en la prueba pre tuvo un promedio de 25,79. En cuanto a la prueba pos los participantes obtuvieron un promedio de 27,64. La dimensión de no-aceptación se refiere a reaccionar de manera negativa ante las respuestas emocionales propias y de los demás.

Tabla 11. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de no-aceptación

Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de no-aceptación	
	Promedio
Pre	25,79
Pos	27,64
Rango de la puntuación	7-35

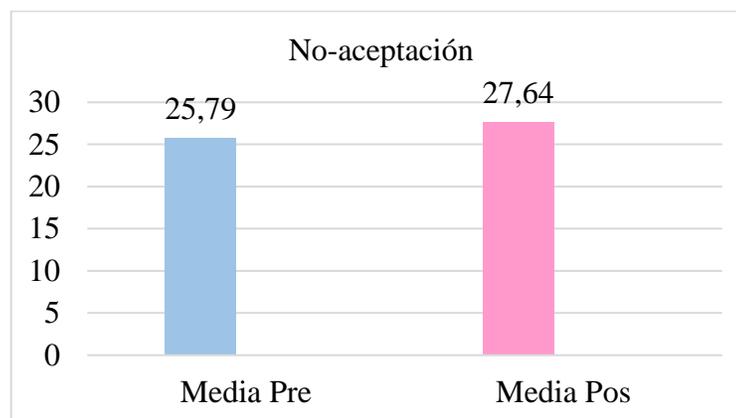


Figura 11. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de no-aceptación

Dimensión metas

La dimensión de metas se compone por 5 ítems. De acuerdo a la tabla 12 el resultado obtenido por los estudiantes en la prueba pre tuvo un promedio de 16,50. En cuanto a la prueba pos los participantes obtuvieron un promedio de 18,07. La dimensión de metas, hace referencia a la dificultad para alcanzar un objetivo por la interferencia de las emociones por la experimentación de sensaciones de malestar a causa de las emociones.

Tabla 12. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de metas

Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de metas	
	Promedio
Pre	16,50
Pos	18,07
Rango de la puntuación	5-25

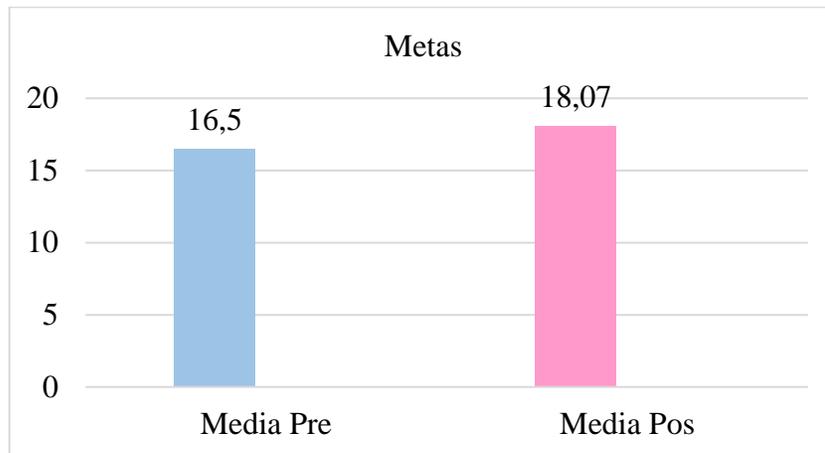


Figura 12. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de metas

Dimensión claridad

La dimensión de metas se compone por 5 ítems. De acuerdo a la tabla 13 el resultado obtenido por los estudiantes en la prueba pre tuvo un promedio de 19,00. En cuanto a la prueba pos los participantes obtuvieron un promedio de 18,57. La dimensión de claridad orienta medición de las habilidades para identificar las emociones experimentadas acorde a la situación vivida.

Tabla 13. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de claridad

Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de claridad	
	Promedio
Pre	19,00
Pos	18,57
Rango de la puntuación	5-25

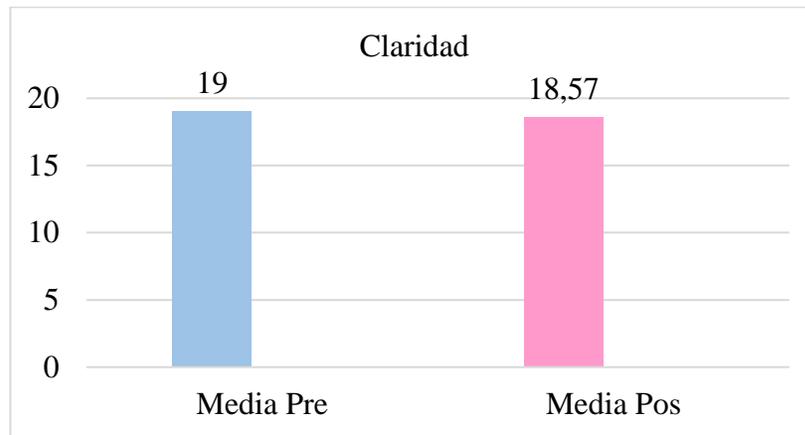


Figura 13. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de claridad

Dimensión estrategias

La dimensión de estrategias está compuesta por 7 ítems. De acuerdo a la tabla 14 el resultado obtenido por los estudiantes en la prueba pre tuvo un promedio de 24,07. En cuanto a la prueba pos los participantes obtuvieron un promedio de 27,29. La dimensión de estrategias indica el desarrollo de habilidades específicas utilizadas para regular las emociones. En este caso esta dimensión de la regulación puede ser adaptativa o desadaptativa dependiendo de la persona, la emoción, la intensidad y el contexto.

Tabla 14. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de estrategias

Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de estrategias	
	Promedio
Pre	24,07
Pos	27,29
Rango de la puntuación	7-35

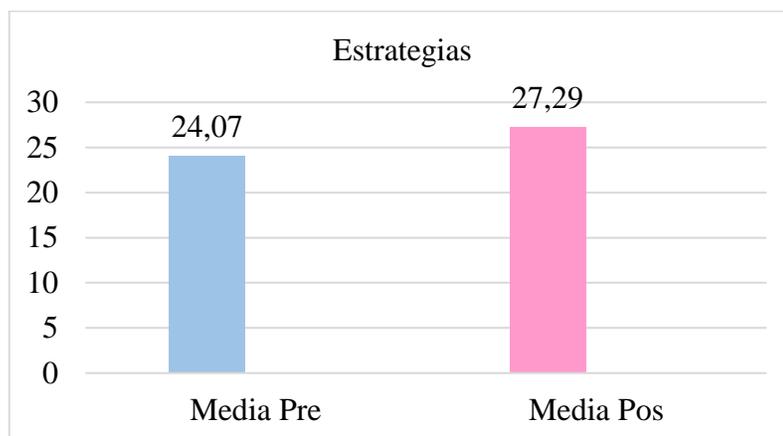


Figura 14. Puntuación promedio en la prueba pre y pos dimensión de estrategias

La escala de dificultades en desregulación emocional DERS

La tabla 15 y la figura 15 muestra el resultado obtenido por los estudiantes en la prueba pre con un promedio de 128,86. En cuanto a la prueba pos los participantes obtuvieron un promedio de 137,00. La DERS muestra una valoración de las habilidades específicas que componen la regulación emocional, siendo así, regular las emociones puede ser una destreza adaptativa o desadaptativa que depende de la persona, la emoción, la intensidad y el contexto.

Tabla 15. Puntuación promedio en la prueba pre y pos DERS

Puntuación promedio en la prueba pre y pos DERS	
	Promedio
Pre	128,86
Pos	137,00
Rango de medida	36-180

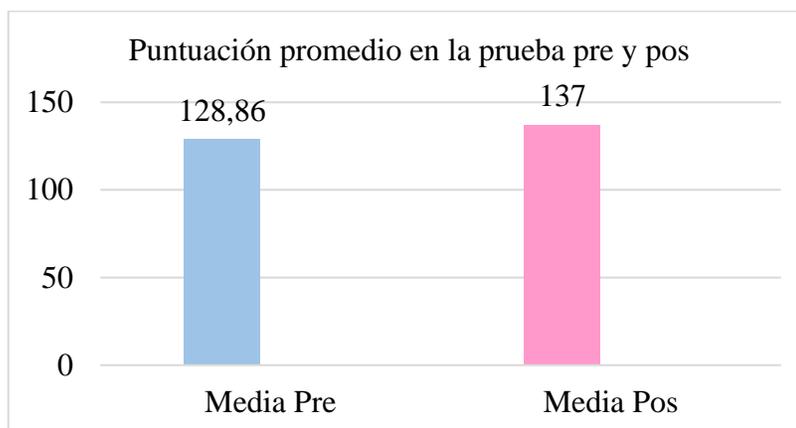


Figura 15. Puntuación promedio en la prueba pre y pos DERS

En la tabla 16 y en la figura 16 se muestran las puntuaciones promedio obtenidas en las 6 dimensiones del instrumento DERS pre y pos en los estudiantes participantes en la implementación del programa en educación emocional.

Tabla 16. Puntuación promedio en la prueba pre y pos

Dimensiones	Pre			Pos		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Conciencia	14	21,71	4,7	14	23,50	5,0
Impulso		21,79	3,8		21,93	4,7
No-aceptación		25,79	5,4		27,64	5,3
Metas		16,50	5,3		18,07	4,8
Claridad		19,00	1,9		18,57	3,3
Estrategias		24,07	5,6		27,29	5,6
Total, dimensión		128,86	17,6		137,00	16,1

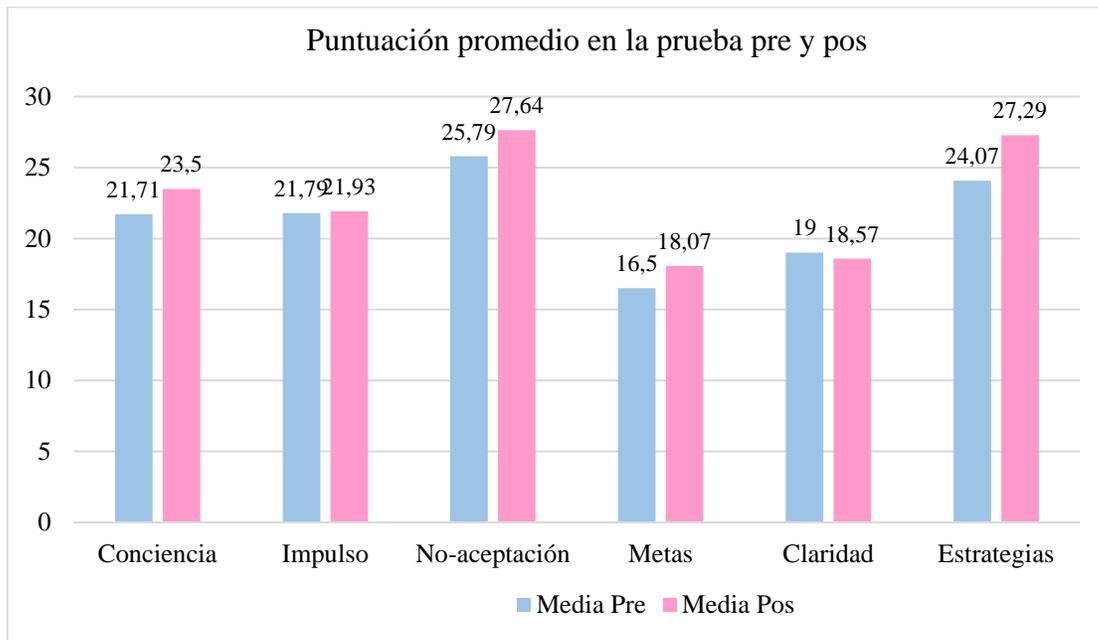


Figura 16. Puntuación promedio en la prueba pre y pos

En la tabla 17, se describen los resultados de la Prueba no paramétrica de Wilcoxon que es utilizada para establecer si existen diferencias significativas entre puntajes de un mismo sujeto o de sujetos igualados en dos condiciones (Greene, J., y d'Oliveira, M., 1984). Se utilizó una prueba no paramétrica porque en estos análisis no se requiere de presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional, y se aceptan distribuciones no normales, que en un grupo tan pequeño como el del presente estudio es frecuente que se presente (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018).

Tabla 17. Diferencia entre Pre y Pos en Escala de dificultades en desregulación emocional

DERS

Dimensiones	Condición	Descriptivos					Z	Sig. Asintónica (Bilateral)
		N	Media	DE.	Min	Max		
Conciencia	Pre test	14	21,71	4,714	13	28		
	Post test	14	23,50	5,080	13	30	-1,296	0,195
Impulso	Pre test	14	21,79	3,683	16	29		
	Post test	14	21,93	4,714	14	29	-0,105	0,916
No aceptación	Pre test	14	25,79	5,466	15	33		
	Post test	14	27,64	5,329	20	35	-0,849	0,396
Metas	Pre test	14	16,50	5,374	5	25		
	Post test	14	18,07	4,875	9	25	-0,561	0,575
Claridad	Pre test	14	19,00	1,961	16	23		
	Post test	14	18,57	3,322	14	25	-0,355	0,723
Estrategias	Pre test	14	24,07	5,663	7	30		
	Post test	14	27,29	5,608	15	35	-1,959 *	0,049**
Total Prueba	Pre test	14	128,86	17,645	76	154		
	Post test	14	137,00	16,120	110	163	-1,854	0,064

Nota: * $p < .05$ y ** $p < .01$.

La tabla 18 muestra el balance por participante respecto a la puntuación final en cada dimensión y en el total de la prueba. Puede evidenciarse que de los 14 estudiantes participantes en este estudio 9 mejoraron su puntaje con respecto a la calificación total del instrumento, 2 se mantuvieron estables al obtener la puntuación total sin variaciones observables y tan solo 3 evidenciaron una leve variación negativa en el resultado final.

Tabla 18. *Diferencia entre el puntaje total pre y pos por participante, en cada una de las dimensiones y el total de la prueba, DERS*

Participante	Condición	Dimensiones						Total Prueba
		Conciencia	Impulso	No aceptación	Metas	Claridad	Estrategias	
1	Pre test	23	20	19	14	20	26	122
	Post test	28	15	20	13	14	20	110
2	Pre test	16	21	30	19	20	29	135
	Post test	17	28	34	22	17	30	148
3	Pre test	13	20	15	5	16	7	76
	Post test	22	20	27	21	15	15	120
4	Pre test	26	21	21	18	17	26	129
	Post test	13	22	31	17	16	31	130
5	Pre test	28	18	30	16	23	21	136
	Post test	30	19	24	24	21	32	150
6	Pre test	22	19	30	15	17	26	129
	Post test	30	22	27	25	17	21	142
7	Pre test	27	27	31	23	19	20	147
	Post test	23	22	24	9	22	29	129
8	Pre test	26	21	21	18	17	26	129
	Post test	21	25	31	18	20	32	147
9	Pre test	21	16	28	10	20	24	119
	Post test	25	14	20	22	15	24	120
10	Pre test	22	25	25	18	21	24	135
	Post test	28	29	29	17	25	35	163
11	Pre test	24	19	27	15	20	24	129
	Post test	24	16	20	11	20	27	118
12	Pre test	23	24	30	12	17	25	131
	Post test	21	26	33	15	18	25	138
13	Pre test	19	29	33	23	20	30	154
	Post test	28	23	32	22	23	30	158
14	Pre test	14	25	21	25	19	29	133
	Post test	19	26	35	17	17	31	145

Discusión

La hipótesis planteada en esta investigación está fundamentada en la mejora de la regulación emocional luego de la adaptación y aplicación del programa en educación emocional EDEMCO a los estudiantes del curso 3 A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB. En el análisis de resultados puede evidenciarse que luego de la implementación del programa se observan cambios positivos en cuanto a algunas dimensiones que evalúa la Escala (DERS) dentro de las cuales se encuentra estrategias, no aceptación, conciencia, metas, impulso y claridad. En términos generales se cumplen parcialmente los objetivos planteados para el presente estudio teniendo en cuenta que, desde el punto de vista estadístico, se observan diferencias significativas en el puntaje obtenido en la dimensión de estrategias con base en el test no paramétrico de Wilcoxon, en el que en los análisis de los puntajes pre y pos se obtuvo una $z = -0,561$ y un $p = 0,049^*$, $p < .05$. Así mismo, en el puntaje total de la prueba, aunque no hubo diferencias significativas desde el punto de vista estadístico, se encontró un $z = -1,854$ y un $p = 0,064$, $p < .05$.

De acuerdo con Bisquerra (2009) la regulación emocional consiste en la capacidad de manejar las emociones de manera adecuada. Lo cual implica tomar conciencia sobre la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Así mismo, elaborar buenas estrategias de afrontamiento ante situaciones que generan malestar y la capacidad de autogeneración de emociones que proporcionan bienestar. Teniendo en cuenta lo anterior, se planteó como base para este estudio realizar un diagnóstico con los estudiantes mediante la aplicación del instrumento DERS en el que se evidenció que algunos de los estudiantes presentaban puntuaciones con promedios bajos en las dimensiones que evalúa este instrumento. Cabe destacar, que los dos componentes más fortalecidos que presenta el programa en educación

emocional EDEMCO son orientados hacia la conciencia emocional y comprensión emocional (Ambrona y López-Pérez, 2012).

Luego de realizar la aplicación del programa EDEMCO asistido digitalmente se realizó la segunda aplicación del instrumento DERS. Con base en los resultados obtenidos se pudo evidenciar que la dimensión de estrategias fue la única en la que se obtuvo diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. De acuerdo con Gómez (2015) las estrategias son las habilidades para generar recursos propios respecto a las respuestas emocionales. Esto es de vital importancia para relacionarse con los demás. Esta dimensión de estrategias puede ser adaptativa o desadaptativa lo cual depende de la persona, el contexto o la intensidad de la emoción. “El acceso limitado a *estrategias* de regulación emocional hace referencia a la pobre percepción de habilidades para modular las emociones” (Muñoz-Martínez, et.al., 2016, pág. 227). Con respecto al programa EDEMCO, desde el inicio de la implementación se abordaron temas sobre el conocimiento y la identificación de las emociones, lo cual es la base para poder generar estrategias. Así mismo, se exploraron temas frente a situaciones de la cotidianidad acorde a las edades de los estudiantes para manifestar una posición emocional. De igual manera, la *Sesión 5. Termómetro emocional*, tenía como objetivo comprender las diferencias existentes dentro de una misma emoción en función de la intensidad y así generar una escucha activa (Ambrona y López-Pérez, 2012). La preparación en el fortalecimiento de estrategias de la regulación emocional favorece el desarrollo de competencias para la vida y el bienestar. Ya que, de acuerdo a Bisquerra (2009), la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables permite afrontar de manera satisfactoria los desafíos diarios de la vida en relación con los ámbitos personales, familiares, laborales, académicos, sociales y de tiempo libre. De ahí la importancia del desarrollo de

estas habilidades desde temprana edad. Todos estos elementos mencionados dan cuenta de la importancia y el efecto positivo de implementar programas de educación emocional desde la infancia para fortalecer la capacidad de generar estrategias en la vida diaria. Por ejemplo, en un estudio realizado por Postigo-Zegarra, et. al., (2019), con un grupo de menores encontraron que la aplicación de un programa de educación emocional favoreció la toma de conciencia de los menores con sus emociones, asimismo, evidenciaron aprendizajes significativos en las cuatro competencias emocionales descritas por el modelo de inteligencia emocional. En otra investigación realizada por Cejudo (2017) acerca del desarrollo de un programa para mejorar la inteligencia emocional (PMIE) realizado con 123 estudiantes, los resultados confirman que el PMIE estimula el ajuste psicosocial y mejora en el rendimiento académico global.

Con respecto a la dimensión de no aceptación, también se obtuvo un cambio positivo aunque no significativo desde el punto de vista estadístico teniendo en cuenta que en la valoración pre se obtuvo un promedio de 25,79 y en la valoración pos un promedio de 27,64. Se entiende por aceptación “la voluntad de experimentar eventos plenamente y sin defensa” (Gómez, 2015; p. 5), “la categoría de *no-aceptación* hace referencia a la reacción negativa a las respuestas emocionales de uno mismo y de otros” (Muñoz-Martínez, et.al., 2016, pág. 227). De esta manera, la no-aceptación emocional puede entenderse como la inhibición o evitación a la experimentación emocional. En ese sentido, permitirse vivenciar emociones que generan bienestar o malestar es fundamental para la regulación emocional. Con respecto al programa EDEMCO, desde la *Sesión 1. En búsqueda de mis emociones*, hasta la *Sesión 7. Semáforo emocional* se abordó la introducción al tema de las emociones para identificarlas, conocerlas y diferenciarlas (Ambrona y López-Pérez, 2012). Lo anterior promueve una

exploración hacia la importancia que implica vivenciar una emoción. También, es de resaltar que programas como el EDEMCO buscan que los menores comprendan que las emociones no son buenas ni malas, sino necesarias en todo el ciclo de la vida. Además, Goleman (1996) establece que las emociones son las que permiten afrontar situaciones difíciles e inesperadas, como las pérdidas irreversibles, la frustración al no conseguir un objetivo, dificultades familiares, y, agregado a lo anterior, la imposibilidad de asistir al colegio a causa de una pandemia como lo viven en la actualidad los estudiantes, siendo restringidos al contacto social y teniendo que adaptarse a la nueva realidad que esto conlleva. Las sesiones en mención tenían como objetivo conocer las emociones, sus diferencias y características, aprender a ponerse en el lugar del otro al identificar aquellas acciones que pueden gustar, molestar o estar dudoso en cuanto a respuestas emocionales propias y de los demás.

En cuanto a la dimensión de conciencia se generaron cambios positivos. Sin embargo, desde el punto de vista estadístico no fue significativo. En la valoración pre se obtuvo un promedio de 21,71 y en la valoración pos un promedio de 23,50 lo cual evidencia una leve mejora. Muñoz-Martínez, et. al., (2016) definen conciencia como “la categoría para medir las dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones” (pág. 227). En este sentido, la atención y conocimiento de los propios estados emocionales inician desde el momento en que se recibe una información y se genera una respuesta, lo cual es fundamental para desenvolverse en un entorno social y así fortalecer la regulación emocional adaptativa. No obstante, cabe destacar que es importante encontrar un equilibrio entre la atención hacia las emociones como en la respuesta, ya que, si una persona presta demasiada atención a sus emociones sin que haya una coherencia con respecto al comportamiento que estas le generan,

también puede entenderse como una falta de habilidad para la regulación emocional (Gómez, 2015).

Para Bisquerra, (2009) la conciencia emocional está compuesta por varios factores. Entre los cuales se destaca, a) *Toma de conciencia de las propias emociones*; b) *Dar nombre a las emociones*; c) *Comprensión de las emociones de los demás*; d) *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*. Por tal motivo, es tan importante el tener conciencia de las emociones desde temprana edad, pues permite identificar elementos que se presentan en nuestro entorno y así actuar en consecuencia. Por ejemplo, en un estudio realizado por Heras, et. al., (2016) acerca de la evaluación del desarrollo emocional en estudiantes de segundo grado demuestra cambios significativos en la conciencia emocional y sus cuatro componentes. De igual manera, este estudio establece la importancia del desarrollo del lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional en edades tempranas. Es así, como el programa EDEMCO implementado en los estudiantes está organizado de tal manera que el primer elemento a abordar corresponde a la identificación y reconocimiento de las emociones desde su nombre, las características de las expresiones faciales y de las posturas corporales. De tal manera, que en todo momento se tomaron como base situaciones de la cotidianidad acorde a la realidad de los estudiantes para fortalecer mediante ejemplos la habilidad de la conciencia emocional. Por consiguiente, desarrollar este tipo de programas en educación emocional desde la infancia es fundamental para el buen desarrollo y la sana convivencia en entornos educativos.

La dimensión de metas evidencia cambios. Sin embargo, desde el punto de vista estadístico tampoco fueron significativos. En la valoración pre se obtuvo un promedio de 16,50 y en la valoración pos un promedio de 18,07, lo cual demuestra una leve mejora. Esta

dimensión consiste en “la dificultad en conductas dirigidas a *metas* implica que las emociones interfieren con una acción efectiva hacia una meta, mientras las personas están experimentando emociones negativas” (Muñoz-Martínez, et. al., 2016; pág. 227). Por consiguiente, las metas implican un objetivo que se quiere alcanzar pero que depende de las preferencias de cada persona. Así mismo, implica una valoración de la situación experimentada y acorde a la decisión de cómo actuar frente a dicha situación es que se relaciona directamente con la regulación emocional. Teniendo en cuenta que, la dimensión de metas implica asumir una postura frente a una situación, Goleman, (1995), establece la importancia de gestionar programas en educación e inteligencia emocional, teniendo en cuenta que éstas son habilidades para la vida que deben enseñarse en el sistema educativo. Agregado a lo anterior, el sistema educativo tradicional evidencia una tendencia a educar en contenidos académicos, como si el único objetivo de la educación fuera formar a profesionales. Sin embargo, en la vida adulta muchos no llegan a serlo. En cambio, todas las personas van a vivir en sociedad lo cual involucra situaciones de conflicto, y esto se puede evidenciar en los entornos educativos al interior de los grupos. Implementar programas como el EDEMCO, en el cual, en la *Sesión 6. Reloj emocional* se orienta a los menores en la comprensión de que pueden vivirse dos emociones en una misma situación (Ambrona y López Pérez, 2012). Para esto es fundamental el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, y así mismo, la noción que permite validar las emociones en cualquier contexto, así se perciban como contrarias al poder sentir tristeza y alegría en una misma situación.

Con respecto a la dimensión de impulso los resultados se mantuvieron estables ya que en la valoración pre se obtuvo un promedio de 21,79 y en la valoración pos un promedio de

21,93. “La impulsividad se refiere a los problemas para controlar el propio comportamiento cuando se experimenta una emoción con alta intensidad”. (Muñoz-Martínez, et.al., 2016, pág. 227). Una emoción puede vivirse en diferentes niveles, incluso también implica una corta, media o larga duración. La impulsividad se relaciona al tiempo de reacción que tiene una persona para actuar ante una situación. En la medida que una emoción sea de alta intensidad indica que se tiene menos tiempo para decidir cómo reaccionar (Gómez, 2015). En la *Sesión 5. Termómetro emocional*, se orienta a los estudiantes a comprender que la intensidad emocional puede variar en una misma emoción (Ambrona y López Pérez, 2012). En este sentido, se abordaron los temas complementarios con en las primeras sesiones, correspondientes a tener conciencia que una misma emoción puede presentarse en diferentes niveles para ofrecer a los estudiantes elementos de utilidad para decidir cuál grado de intensidad se elige al momento de vivenciar una emoción. Es importante resaltar que en la etapa de la niñez todavía no se han alcanzado ciertos desarrollos que fortalecen la maduración de algunos procesos mentales que influyen en el pensamiento, la inteligencia y la regulación de las emociones. Dichos elementos se van fortaleciendo en la adolescencia y terminan de madurar generalmente en la adultez, en la cual, las personas ya cuentan con procesos de interrelación que permiten articular comportamientos para modificar, inhibirse o influir en las conductas de los demás (Papalia et al., 2019). En este sentido, existe evidencia de que los niños niñas y adolescentes procesan la información emocional un poco diferente a los adultos, por ejemplo, se ha encontrado que la actividad cerebral de los niños niñas y adolescentes cuando están reconociendo rostros que expresan emociones tiene una mayor activación de la amígdala cerebral que en los adultos (Jensen, 2018; Papalia et al., 2019).

Las conexiones y la maduración del lóbulo prefrontal, área del cerebro que contribuye al desarrollo de las funciones ejecutivas encargadas de la planificación, la toma de decisiones, la inhibición comportamental, llega a su desarrollo en plenitud aproximadamente a los 25 años, por lo tanto, las conexiones que tiene el lóbulo prefrontal con nuestro cerebro emocional no están del todo desarrolladas en los niños niñas y adolescentes. Lo anterior permite comprender porque en algunos casos los niños y niñas evidencian dificultades para el manejo de la impulsividad, componente necesario en la regulación emocional (Jensen y Nutt 2015; Jensen, 2018; Papalia et al., 2019).

sumados a la creciente evidencia que muestra que las conexiones y maduración del lóbulo prefrontal, área del cerebro que permite la planificación, la inhibición comportamental, la toma de decisiones entre otras funciones importantes culmina alrededor de los 25 años, comprender esto permite explicar porque los adolescentes toman decisiones poco prudentes, son impulsivos, se involucran en comportamientos que buscan la novedad, algunos muy peligrosos como las adicciones, también puede explicar porque les cuesta tanto enfocarse en metas a largo plazo (Jensen y Nutt 2015; Jensen, 2018; Papalia et al., 2019).

Otro aspecto a considerar es que el programa EDEMCO se implementó de manera remota, y no presencial, como esta propuesto en su versión original, y esto pudo haber llevado a que los estudiantes se vieran limitados para continuar experimentando situaciones que les permitan enfrentarse a desarrollar el control de sus impulsos emocionales, ya que se vieron restringidos a asistir de manera presencial a su institución educativa, y en consecuencia mantener la dimensión de impulsividad sin cambios evidentes.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la dimensión de claridad, los menores se mantuvieron estables respecto a la valoración pre y pos, ya que en el puntaje de la prueba pre

se obtuvo un promedio de 19,00 y en la pos un promedio de 18,57 lo cual evidencia un resultado sin variaciones significativas. “La *claridad* mide las dificultades para diferenciar las emociones mientras estas son experimentadas, (Muñoz-Martínez, et.al., 2016, pág. 227). Gómez (2015), establece que la habilidad para diferenciar las emociones experimentadas genera una ventaja al momento de identificar como gestionar dicha emoción, y esto contribuye significativamente en la autorregulación. Aunque la dimensión de claridad no evidenció cambios significativos, sus componentes sí fueron abordados en la implementación del programa EDEMCO, como en las sesiones sobre identificación y comprensión emocional, en las sesiones sobre reloj y semáforo emocional. No obstante, la Sociedad de Psiquiatría Infantil (SPI) y la Asociación Española de Pediatría, (ASP), bajo la coordinación de Díez (2020), establecen que verse obligados a estar en confinamiento producto de la contingencia sanitaria por Covid-19 puede generar en los menores estados de incertidumbre, miedo y preocupación, afrontar limitaciones como la suspensión de las clases presenciales, las actividades al aire libre, los encuentros o reuniones familiares, además de la necesidad de postergar muchos proyectos familiares como celebraciones o viajes afecta el estado emocional de los adultos y por supuesto de los menores. Adicionalmente, muchos se ven afectados económicamente, producto de la crisis actual. Estos factores afectan las rutinas de los estudiantes, lo cual produce malestar, aburrimiento y preocupación. Estas sensaciones pueden afectar significativamente a la claridad emocional de los menores dada la constante incertidumbre.

Luego de revisar cada una de las dimensiones que evalúa la DERS cabe mencionar la importancia de los resultados. El promedio obtenido del puntaje total de la prueba pre fue de 128, 86 y el pos fue de 137,00. Esto evidencia una leve mejora en cuanto a la regulación

emocional de los estudiantes como grupo, aunque no desde el punto de vista estadístico. La totalidad del programa EDEMCO orienta a la adecuada gestión de la regulación emocional desarrollada en cada una de las sesiones. Es fundamental aportar estos elementos desde los entornos educativos para formar en competencias para la vida, las cuales, según Bisquerra (2009), aportan en la adaptación para establecer nuevos objetivos en el desarrollo de mecanismos para la toma de decisiones, en la búsqueda de ayuda y recursos apropiados, en el bienestar emocional, y, ante todo, en la formación en ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. Aportar a cada uno de los elementos descritos anteriormente es fundamental para la educación emocional desde la niñez como ya había sido propuesto por Goleman (1995) en su obra más representativas. De igual manera, la implementación de este tipo de programas contribuye a lograr algunos de los objetivos propuestos por Ruíz y Chaux (2005) en sus propuestas de la formación de competencias ciudadanas, en los que se busca que los individuos sean capaces de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, especialmente en los entornos educativos.

Sumado a lo anterior, los programas como el EDEMCO contribuyen a lograr las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en la Ley 1620 de 2013 sobre el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, parámetros que buscan fortalecer el clima escolar y del aula mediante programas que aborden temas encaminados al establecimiento de normas, a la implementación de estrategias para la toma de decisiones, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar.

Conclusiones

El estudio realizado presenta algunas evidencias de la pertinencia de la implementación del programa de educación emocional cooperativo (EDEMCO) en la regulación emocional de los estudiantes del grado tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB. Estos hallazgos contribuyen en parte al cuerpo de conocimientos teóricos y empíricos que sustentan la importancia de la ejecución de programas de educación emocional desde temprana edad. La educación emocional es un elemento fundamental en el desarrollo de todas las personas y debe tener cabida desde los entornos educativos.

Lo planteado para esta investigación permitió establecer, inicialmente, los niveles de la regulación emocional de los estudiantes, para lo cual, se utilizó la Escala de Dificultades de Desregulación emocional, DERS, desde su comienzo. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se encontró que algunas de las dimensiones que evalúa este instrumento podrían ser susceptibles de mejorarse, entre otras estrategias, con la aplicación de un programa en educación emocional.

De esta manera, al observar las circunstancias del curso se realizó la adaptación a un formato asistido digitalmente para dar cumplimiento a la estrategia establecida por el colegio de “aprendizaje en casa”, y al contexto colombiano del programa en educación emocional EDEMCO, y así proceder a su aplicación, mediante propuestas alternativas que permitieran el desarrollo de las sesiones planteadas en su versión original.

Al finalizar la aplicación del programa utilizó nuevamente el instrumento DERS, para evaluar los niveles de regulación emocional de los participantes, y es así, como se evidencia que en la dimensión de estrategias hubo una mejora significativa desde el punto de vista estadístico. En otras dimensiones, como no aceptación, conciencia y metas se encontró una

leve mejoría. Por otra parte, en las dimensiones de impulso y claridad los puntajes de los estudiantes se mantuvieron estables. En estas últimas dimensiones cabe destacar que, aunque no mejoraron tampoco hubo evidencia estadísticamente significativa de cambios negativos. Es importante resaltar que el hecho de presentar cambios en la dimensión de estrategias indica que algunos estudiantes debieron haber mejorado en sus procesos de identificación, reconocimiento y diferenciación de las emociones. Así mismo, esto implica que estos estudiantes podrían estar usando algunas de estas estrategias de regulación emocional aprendidas en sus actividades e interacciones en el aula virtual.

Otro aspecto importante, es que, aunque en la mayoría de dimensiones no se evidenciaron cambios significativos desde el punto de vista estadístico, en el plano individual se vieron cambios positivos en 9 de los 14 estudiantes participantes en este estudio, al mejorar sus puntajes en el instrumento de evaluación; 2 de los participantes se mantuvieron estables, y tan solo 3 evidenciaron una leve variación negativa en el resultado final.

La implementación del programa EDEMCO en los estudiantes de tercero A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre también puede contribuir, a la concientización de la necesidad de trabajar la inteligencia emocional desde la infancia, así como lo plantea Goleman y otros autores en sus escritos. Dicho programa está orientado a niños en edad escolar que cursan primaria, y, por ejemplo, en un estudio elaborado por Ambrona et.al (2012), se obtuvieron resultados que evidenciaron su eficacia luego de hacer el seguimiento un año después de aplicado. Es importante resaltar que en esta investigación se requirió de una adaptación del programa EDEMCO para implementarlo de manera asistida digitalmente, a causa de la contingencia sanitaria, ya que en la versión original esta propuesto para ser trabajado de manera presencial. Igualmente, fue necesaria la modificación de algunos

modismos teniendo en cuenta que el programa en su versión original está escrito por autoras españolas y fueron adaptados al lenguaje latino, para facilitar el entendimiento de los estudiantes. Sin embargo, luego de evaluar los cambios se evidencia que aún en la virtualidad es pertinente trabajar este tipo de programas que posiblemente fortalecen el proceso formativo de los estudiantes y en términos generales se demuestran algunos cambios.

El instrumento DERS ha sido validado con respecto a su confiabilidad (Gómez, 2015), a su adaptación a varios idiomas, e incluso a su aplicación en menores de edad (Socarrás, 2015), en Colombia también ha sido utilizado en varios estudios (Herrera, Niño, Caycedo, y Cortés, 2008; Loaiza, 2018; Muñoz-Martínez, Vargas, y Hoyos-González 2016). Lo cual sustenta su utilidad para respaldar los efectos de programas de educación emocional como el EDEMCO en nuestro país.

El desarrollo de programas orientados especialmente al fortalecimiento emocional, genera en los estudiantes herramientas para desempeñarse de una forma adecuada en un grupo, ya que por naturaleza somos seres sociales y constantemente nos relacionamos. Es decir, lo que siempre permanecerá, en las diferentes etapas de su vida, será la relación con las demás personas que conforman su entorno social (Goleman, 1996).

En la actualidad los contextos educativos presentan bastantes dificultades de convivencia entre los estudiantes. No obstante, estudios como el realizado aportan evidencias de que pueden desarrollarse estrategias efectivas que faciliten procesos en los que los estudiantes deben enfrentarse con situaciones negativas en los círculos sociales en los que interactúan, e incluso, en situaciones como la contingencia sanitaria que atraviesa el país.

También, es pertinente mencionar que los estudiantes del curso 3 A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre pudieron participar activamente en cada una de las sesiones de

acuerdo a los dispositivos electrónicos a los que tuvieron acceso para ingresar a cada una de las sesiones del programa.

Es presumible que programas en educación emocional como el presentado en este estudio potencien el desarrollo de relaciones interpersonales o fortalezcan habilidades comunicativas fundamentales para la formación de los niños y niñas en etapa escolar. Así mismo, las creadoras del programa, Ambrona y López (2012), consideran oportuno su implementación en los colegios, para trabajar estas competencias emocionales desde la infancia, lo cual, supone un factor preventivo en conductas de riesgo y afrontamiento de situaciones difíciles desde la niñez, la adolescencia hasta la edad adulta.

Recomendaciones

Como recomendación principal se sugiere continuar implementando programas en educación emocional como el EDEMCO que aportan para el desarrollo de habilidades en competencias para la vida, las cuales son fundamentales para la interacción social y la autogestión de elementos que generan bienestar, y que pueden ser más efectivos si se introducen desde la infancia.

Igualmente, se propone ampliar este programa EDEMCO a más cursos del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, sin embargo, teniendo en cuenta las limitaciones encontradas en este estudio sería conveniente ajustar el programa para fortalecer las dimensiones de la regulación emocional que presentaron menos cambios o que no se modificaron. Así mismo, en cuanto a los estudiantes, quienes en el puntaje final del instrumento demostraron una leve desmejora, se sugiere realizar seguimiento por parte del departamento de bienestar estudiantil y orientación del colegio.

Así mismo, se invita a continuar implementando programas en educación emocional en el colegio para gestionar acciones preventivas con el propósito de disminuir el riesgo o disminuir el impacto de eventos que afectan emocionalmente a los estudiantes, las familias y comunidades, lo cual puede mejorar su calidad de vida.

Como recomendación final, se plantea a la Coordinación de convivencia del Colegio realizar un seguimiento a mediano y largo plazo a los participantes de la investigación, para valorar si los resultados se mantienen después de un periodo prolongado, debido a que por cuestiones de tiempo en este estudio no se alcanzó a realizar dicho seguimiento, de igual manera se considera pertinente continuar durante el proceso formativo con el desarrollo de

estrategias como las utilizadas en el programa para fortalecer y complementar el proceso iniciado con los participantes del estudio.

Referencias

- Ambrona, T., López-Pérez, B. (2012) EDEMCO: Programa de Educación Emocional Cooperativo. Editorial Académica Española.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-*. Universitas Psychologica, 11 (3), 803-813.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Campos, M. C., Castañeda, C. y Garrido, M. E., (2011). *Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo*. Revista pedagógica Adal.
- Cárdenas, F. P., Araújo, J. F., y Leon, A. L. (2013). *Caminos de la neurociencia en América Latina*. Avances en Psicología Latinoamericana, 31(1), 1-2. Recuperado el 6 de 5 de 2020, de http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1794-47242013000100001
- Castellanos, L. A y Romero, C. N., (2018). *Aula emocional: técnicas de aprendizaje cooperativo en clases de francés para regular la ira*. Facultad de ciencias de la educación. Universidad Libre de Colombia, Bogotá D.C.

- Cejudo, J. (2017) Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education / Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 503-530. DOI: 10.1080/02103702.2017.1341099
- Coon, D., Mitterer, J. y Martini, T. (2019). Introducción a la psicología, el acceso a la mente y a la conducta. 14ª edición. Cengage. Ciudad de México.
- Cotrufo T. y Ureña J. (2018). El cerebro y las emociones. Sentir, pensar, decidir. Bonallettera Alcompas, S. L.
- Damasio, A. (2010) El cerebro creó al hombre. Ediciones Destino S. A. pag. 173.
- Diamond M. C.; Scheibel, A. B. y Elson, L. M., (2014). *El cerebro humano*. Editorial Ariel. España.
- Díez, A. (2020). *Recomendaciones para niños y sus familiares sobre la pandemia de coronavirus covid-19*. Sociedad de Psiquiatría Infantil (SPI), sociedad integrada en la Asociación Española de Pediatría (AEP).
- Escoda, N. P., Guiu, G. F., Benet, A. S., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educacion Xx1*, 16(1), 233-253. Recuperado el 29 de 4 de 2020, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111643/1/617597.pdf>
- Ferrer Botero, Alberto (2002). *La preocupación, mal de nuestros días*. Psicología desde el Caribe, (9),76-88. ISSN: 0123-417X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21300905>

FitzGerald, M. J., Gruener, G., y Mtui E. (2012). *Neuroanatomía clínica y neurociencia*.

España: Elsevier.

Gairín Sallán, J. (2000). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La

Muralla S. A. Tercera edición. Madrid, España. Pp 17-35.

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Ediciones B. Barcelona, España. Pp 21-82.

Gómez, I. (2015). *Dificultades específicas de la regulación emocional en los adolescentes*

con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Greene, J., y d'Oliveira, M. (1984). *Pruebas estadísticas para Psicología y Ciencias Sociales:*

Una guía para el estudiante. Bogotá: Editorial Norma.

Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A y Lara Ortega, F. (2016) *Desarrollo emocional en la*

infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas.

Universidad de Burgos (España).

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa,

qualitativa y mixta. Recuperado de <http://uan.ebooks7-24.com/stage.aspx>

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

Mc Graw-Hill. Sexta edición.

Herrera, J., Niño, M.V., Caycedo, C. y Cortés, O. (2008). *Validación de la Escala de*

Desregulación Emocional en universitarios bogotanos. Tesis no publicada. Fundación

Universitaria Konrad Lorenz.

- Jensen, F.E., y Nutt, A. E., (2015). *El cerebro adolescente: Guía de una madre neurocientífica para educar Adolescentes*. Recuperado <https://es.scribd.com/document/391444774/El-Cerebro-Adolescente-Frances-E-Jensen>
- Jiménez, A. (2018) Inteligencia emocional. En: AEPap (ed.). Curso de Actualización Pediatría 2018. Madrid: Lúa Ediciones 3.0; p. 457-469.
- Lavado, J. M. (2002). *La educación en la Antigua Grecia*. Recuperado el 29 de 4 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2676979.pdf>
- Loaiza, W. H. (2018). Análisis de la Efectividad de una Estrategia de Entrenamiento en Habilidades de Conciencia Plena (Mindfulness) en el Manejo de Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes de Bachillerato de un Colegio Distrital de Bogotá, D.C. Tesis no publicada. Universidad Nacional de Colombia.
- Márquez, M. G., Cleves, N. R., y Burgos, B. M. (2011). *Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje*. Recuperado el 29 de 4 de 2020, de <https://mendeley.com/catalogue/incidencia-la-inteligencia-emocional-en-el-proceso-aprendizaje-1>.
- Morales, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender. En: La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona, Octaedro.
- Morgado, I. (2007). Emociones e inteligencia social. Barcelona: Ariel.

Muñoz-Martínez, A.M., Vargas, R.M. y Hoyos González, J.S. (2016). Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS): Análisis Factorial en una Muestra Colombiana.

Acta Colombiana de Psicología, 19(1), 233-244. DOI: 10.14718/ ACP.2016.19.1.10

Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (Eds.) (2008). Motivación y Emoción. Madrid: McGraw-Hill.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2019). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11a. ed.). México: McGraw-Hill.

Petri, H. y Govern, J. (2006) Motivación. teoría, investigación y aplicaciones. Editorial ITEMEX.

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

10.1080/02103702.2019.1578925

Redín, C. I., Alonso-Gancedo, N., y Sobrino, Á. (2017). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 177-211. Recuperado el 29 de 4 de 2020, de http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/espanol/art_8_100.pdf

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.

República de Colombia ministerio de salud. (Resolución n° 008430 de 1993). (4 de octubre de 1993).Recuperado
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Rodríguez Ruiz, A. B. (2010). Evolución de la educación. *Pedagogía Magna*, Número 5.

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación colombiana de facultades de educación [Ascofade]. Bogotá, Colombia.

Salovey, P. y Mayer J. (1990), “Emotional intelligence”, en *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), pp. 185-211.

Sánchez, A. M., Rivas, M. T., y Trianes, M. V. (2017). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353-369. Recuperado el 29 de 4 de 2020, de http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/art_9_128.pdf

Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE, (2020). Colegio Álvaro Camargo de la Torre-ETB.

Socarrás Hernández, D. (2015). *Adaptación de la Escala Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E), para adolescentes de Villa Clara*. Cuba; Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Facultad de Psicología.

Vales, L. (2011). Sistema límbico. En Leira M. (Ed.), *Manual de bases biológicas del comportamiento humano*. Uruguay; Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República

Zaccagnini, J. L. (2013). Qué es la inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana. Biblioteca Nueva, Madrid.

Zerpa, C. E. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en psicología. Departamento de ciencia y tecnología del comportamiento. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Anexos

Anexo 1. *Carta de solicitud autorización investigación Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB*

Bogotá, D.C. 14 de febrero 2020

Señores
Cuerpo Directivo Docente

Nelson Enrique Cárdenas Buitrago
Rector

María Eugenia Espitia Galeano
Coordinadora de convivencia

Nidia Patricia Contreras Ariza
Coordinadora Académica

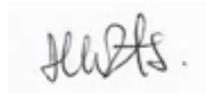
Estimados integrantes del cuerpo directivo, reciban un fraternal saludo.

De la manera más atenta, me permito informarles que desde el 2014 me encuentro estudiando Psicología en la Universidad Antonio Nariño; este año ya iniciamos el módulo de investigación, para el cual se realizará una intervención investigativa sobre la *Regulación emocional*.

De esta manera, les solicito comedidamente, la autorización para realizar dicha investigación con el curso 3A, donde se realizarán encuestas a estudiantes, algunos docentes y padres de familia y tomando como base los resultados de las encuestas orientaré unos talleres a los estudiantes.

Agradezco su atención y colaboración, quedando atenta a su respuesta.

Cordialmente,



Hilda Pertuz Santamaría

Anexo 2. *Consentimiento informado*

Una Universidad con Presencia
Nacional y Vocación Regional

Consentimiento Informado

Universidad Antonio Nariño
Sede sur, Bogotá

La presente investigación se desarrolla en el marco de la tesis de Psicología de la Universidad Antonio Nariño, cuyo objetivo es crear un programa de intervención sobre **Regulación Emocional** en los estudiantes del curso 3A del Colegio Álvaro Camargo de la Torre, ETB. Para ello, se utilizará diferentes instrumentos y actividades: cuestionarios, talleres, foros, encuestas, entre otros. Recuerde que su participación es voluntaria, que puede retirarse en el momento que lo desee sin explicación alguna, sin ningún perjuicio ni consecuencia negativa para usted o la investigación.

Certifico que he sido informado (a) con la claridad y la veracidad debida al ejercicio académico que he sido invitado a participar, que actúo consecuente, libre y voluntariamente como colaborador, contribuyendo a este procedimiento de forma activa. He comprendido que la evaluación de las conductas se llevará a cabo mediante la observación directa.

En el caso de que la estudiante de psicología lo estime necesario, consentimos que se registre la sesión mediante medios audio-visuales para su revisión personal.

Conozco que la información derivada de esta evaluación será confidencial y usada solamente para objetivos académicos y que mi participación y la de mi hijo (a) en este ejercicio no implican ningún peligro para él (la) ni para mí. Que aceptamos que como padres seremos informados de los aspectos relacionados con el proceso de intervención y con su evolución, manteniendo como confidenciales los datos que así hayamos acordado previamente entre nosotros

Así mismo, se solicita tener en cuenta que sus respuestas serán completamente anónimas y confidenciales, sus datos y respuestas serán conocidas únicamente por el investigador principal y el director del trabajo de grado. Al aceptar participar en el presente estudio, es fundamental obtener de manera escrita su consentimiento, para lo cual le solicito completar la siguiente información y firma.

Como constancia firmo a los _____ días del mes de _____ del año _____

Nombre del estudiante

Persona responsable (en caso de que el paciente sea menor de edad)

Documento de identidad: _____

Estudiante de Psicología

Anexo 3. Anotaciones tomadas de la plataforma virtual oficial del colegio Sistema Saberes

Fecha	Observación	Sugerencias, recomendaciones y compromisos	Creado por	Cargo	Seguimientos pendientes	Cerrado	Privacidad	Tipo
2020-02-14	En reiteradas ocasiones el estudiante se presenta tarde a la clase de música, se hacen llamados de atención a los cuales ha hecho caso omiso			Docente	No	Cerrada	Pública	FALTAS LEVES RETARDOS EN LLEGADA A CLASE
2020-02-21	Durante el descanso el estudiante empuja a una de sus compañeras en la fila para acceder al comedor, en anteriores oportunidades se ha dialogado sobre el comportamiento adecuando en los descansos.			Administrativo	No	Cerrada	Pública	AGRESIÓN ESCOLAR: AGRESIÓN FÍSICA
2020-03-03	Durante el descanso el estudiante enfrenta una pelea con un compañero de curso, los dos se agraden físicamente, son llevados a coordinación de convivencia.			Docente	No	Cerrada	Pública	AGRESIÓN ESCOLAR: AGRESIÓN FÍSICA

Registros encontrados 3

Fecha	Observación	Sugerencias, recomendaciones y compromisos	Creado por	Cargo	Seguimientos pendientes	Cerrado	Privacidad	Tipo
2020-02-19	El niño está involucrado en la pérdida del dinero de un compañero para los libros de inglés, se hace citación a padres de familia con coordinación de convivencia para aclarar la situación.			Docente	No	Cerrada	Pública	FALTAS GRAVE

Registros encontrados 1

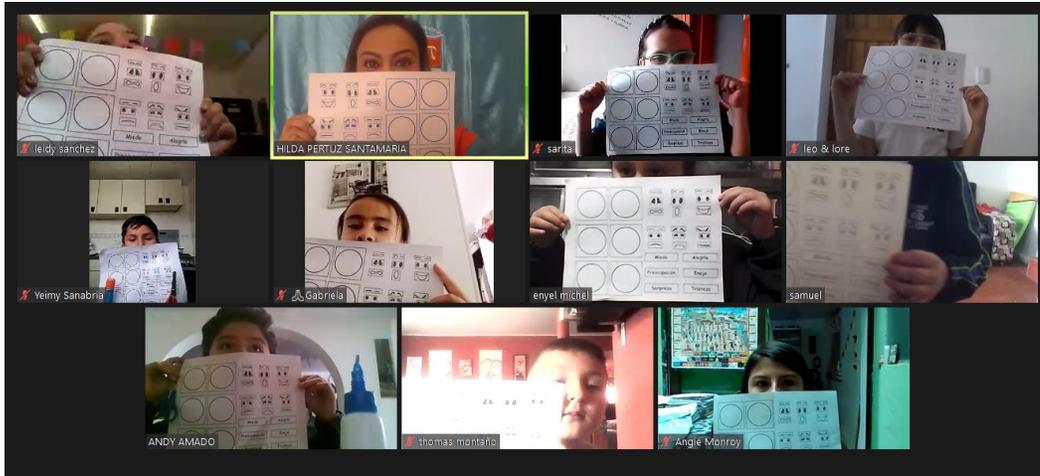
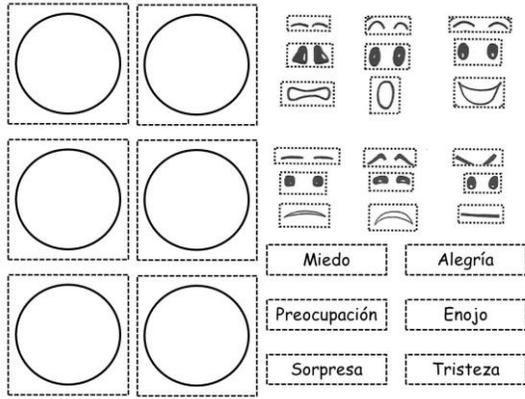
Fecha	Observación	Sugerencias, recomendaciones y compromisos	Creado por	Cargo	Seguimientos pendientes	Cerrado	Privacidad	Tipo
2020-02-14	En reiteradas ocasiones el estudiante se presenta tarde a la clase de música, se hacen llamados de atención a los cuales ha hecho caso omiso			Docente	No	Cerrada	Pública	FALTAS LEVES RETARDOS EN LLEGADA A CLASE
2020-04-23	DURANTE EN LA SESIÓN EN LA CLASE VIRTUAL EL ESTUDIANTE EXPULSO DE LA SESIÓN A ALGUNOS COMPAÑEROS, SE HACE LLAMADO DE ATENCIÓN.			Docente	No	Cerrada	Pública	FALTAS LEVES: DESACATO DE INSTRUCCIONES
2020-05-12	AL REALIZAR LA SESIÓN VIRTUAL EL ESTUDIANTE MANIPULO DE MANERA INADECUADA LAS HERRAMIENTAS AL UTILIZAR LAS FUNCIONES DE RAYAR LA PIZARRA COMPARTIDA			Docente	No	Cerrada	Pública	FALTAS LEVES: DESACATO DE INSTRUCCIONES

Registros encontrados 3

Fecha	Observación	Sugerencias, recomendaciones y compromisos	Creado por	Cargo	Seguimientos pendientes	Cerrado	Privacidad	Tipo
2020-08-03	SE SOLICITA ABSTENERSE DE SILENCIAR LOS MICROFONOS DE LOS DEMÁS INTEGRATES DE LA SESIÓN VIRTUAL			Docente	No	Cerrada	Pública	FALTAS LEVES: DESACATO DE INSTRUCCIONES
2020-09-25	Felicitaciones. Se resaltan las actitudes que lo(a) hicieron merecedor(a) de mención de honor en el tercer período.			Administrativo	No	Cerrada	Pública	FELICITACIONES

Registros encontrados 2

Anexo 5. Sesión 1: En búsqueda de mis emociones



Anexo 6. Sesión 2: Mi cara refleja

Identifica las emociones



Cada una de las emociones tiene diferentes maneras de expresarse, nuestro rostro adopta diferentes expresiones de acuerdo a la emoción que se está viviendo.

Selecciona cada una de las imágenes con el nombre de la emoción que corresponde.

Tristeza

Alegría

Sorpresa

Enojo

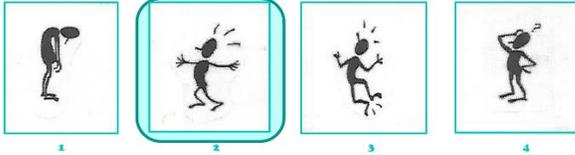
Preocupación

Miedo

Anexo 7. Sesión 3: Mi cuerpo refleja

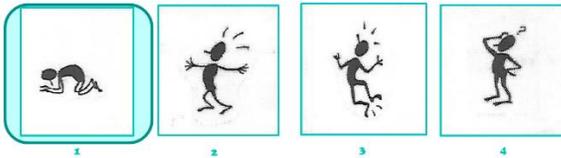
Historia 1

Hoy es el cumpleaños de Sofía, al levantarse subió la cortina de su habitación, al entrar la luz a su cuarto ha visto que al lado de su cama se encuentra una enorme caja con un lazo. Sofía no se esperaba encontrar esa caja.



Historia 2

Juan ha entrado corriendo en el pasillo principal de su edificio para intentar oprimir el botón del ascensor antes que su hermano. El pasillo está oscuro y al acercarse al ascensor ve una bola de pelo acercarse a él, es una enorme rata.



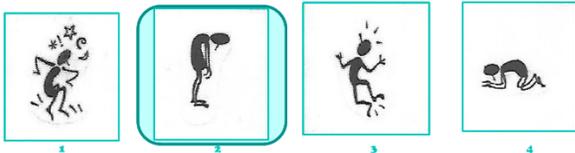
Historia 3

Ana está jugando con el rompecabezas que le ha prestado su amiga, ha logrado armarlo y se ha puesto a jugar con otros juguetes, cuando su mamá le indica que los recoja, Ana se da cuenta que le falta una pieza al rompecabezas y mañana tiene que devolverlo a su amiga.



Historia 4

Alfonso ha salido a la calle a jugar con su carro a control remoto, después de jugar un rato decide jugar en el parque con sus amigos, al llegar en un momento de descuido su carro nuevo se estrella con una piedra y se le sale una rueda, parece que el juguete no funciona.



Anexo 8. Sesión 4: ¿Qué emoción siento?

FICHA INDIVIDUAL 1

Nombre:

Fecha:

A continuación encuentras la descripción de una expresión facial. Lee atentamente la descripción y escribe al frente a cuál emoción hace referencia.

Ejemplo: las cejas están juntas, los ojos están hacia abajo y la boca está ligeramente hacia abajo.

MIEDO

1. Los ojos están muy abiertos, las cejas están muy arqueadas y la boca está completamente abierta.

2. Los ojos están un poco cerrados, las cejas están muy juntas y los labios apretados.

3. Los ojos están muy rojos y con lágrimas, las cejas están hacia abajo al igual que las comisuras de la boca

4. Los ojos están abiertos, las cejas un poco arqueadas y las comisuras de la boca elevadas hacia arriba.

FICHA INDIVIDUAL 2

Nombre:

Fecha:

En cada situación se siente una emoción, por ejemplo, Pablo se siente alegre cuando su mamá le prepara su comida favorita, ahora escribe qué cosas te pasan cuando tienes estas emociones.

1. Estoy alegre o feliz cuando: _____



2. Estoy triste cuando: _____



3. Estoy enojado(a) cuando _____



4. Siento miedo cuando: _____



3. Estoy sorprendido(a) cuando _____



4. Estoy preocupado(a) _____



Anexo 9. Sesión 5: Termómetro emocional

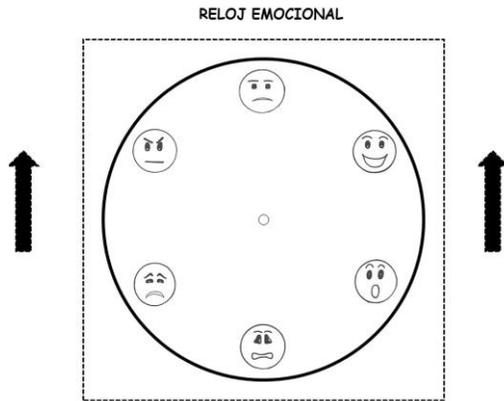
TERMÓMETRO EMOCIONAL

			Sofía ha recibido en navidad todos los juguetes que había pedido.	A Juan se le ha muerto su mascota Chispa, a la que quería mucho.
			Sofía está en el patio del colegio y se ha encontrado una lámina para su dibujo.	Juan se ha caído y se le ha golpeado, aunque no se ha hecho ninguna herida.
			La mamá de Sofía le ha dado helado de postre.	A Juan se le ha roto el cordón del zapato.
			Alfonso tiene que ir al hospital a que le pongan una inyección de la vacuna.	La hermana de Ana ha roto el juguete de Ana.
			A Alfonso no le gustan las arañas y se encuentra una en su cama al levantar las cobijas.	A Ana le han quitado una lámina de su colección.
			Alfonso está solo en su habitación por la noche escuchando muchos truenos.	A la hermana de Ana le han puesto más helado que a ella.

	Alegría		Sofía ha recibido en navidad todos los juguetes que había pedido.		Eneja		La hermana de Ana ha roto el juguete de Ana.
			La mamá de Sofía le ha dado helado de postre.				A la hermana de Ana le han puesto más helado que a ella.
			Sofía está en el patio del colegio y se ha encontrado una lámina para su dibujo.				A Ana le han quitado una lámina de su colección.
	Miedo		Alfonso tiene que ir al hospital a que le pongan una inyección de la vacuna.		Tristeza		A Juan se le ha muerto su mascota Chispa, a la que quería mucho.
			A Alfonso no le gustan las arañas y se encuentra una en su cama al levantar las cobijas.				Juan se ha caído y se le ha golpeado, aunque no se ha hecho ninguna herida.
			Alfonso está solo en su habitación por la noche escuchando muchos truenos.				A Juan se le ha roto el cordón del zapato.

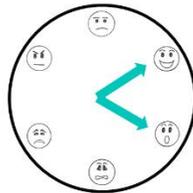
David Morelos-A

Anexo 10. Sesión 6: Reloj emocional



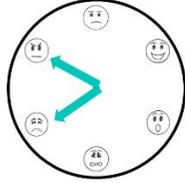
Actividad 1

Ana se levanta y se encuentra un enorme regalo en su habitación. Ana no esperaba encontrar ese regalo pero está llena de ilusión.



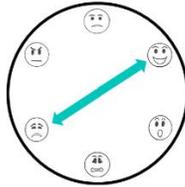
Actividad 1

Alfonso sale a la calle con la pelota. Al llegar al parque un niño lo empuja y le quita su pelota. Alfonso se hace una herida y se queda sin balón.



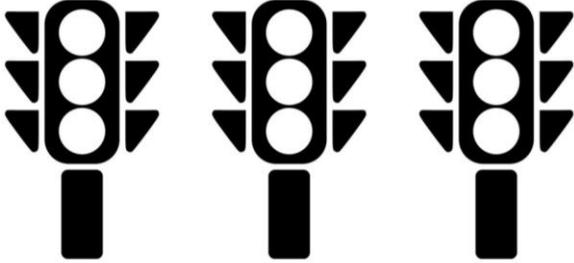
Actividad 1

Los abuelos de Sofía se han marchado a su pueblo. Sofía va a estar mucho tiempo sin poder verlos. Sus abuelos le han dejado un regalo antes de marcharse.



Anexo 11. Sesión 7: Semáforo emocional

SEMÁFORO EMOCIONAL



Recorta cada uno de los semáforos y colorea uno verde, uno amarillo y uno rojo

Situación 1

Sofía ha terminado un dibujo para el día de la madre. Cuando se da la vuelta, uno de sus compañeros le hace un garabato estropeando el dibujo.



Situación 2

A Ana se le han olvidado sus onces del descanso. Uno de sus compañeros se da cuenta y le da la mitad de sus onces a Ana.



Situación 3

Juan ha salido de excursión con sus compañeros. Cuando está sentado en el autobús para volver a casa se da cuenta de que no tiene su mochila. Juan ha perdido su mochila y no puede volver a buscarla.



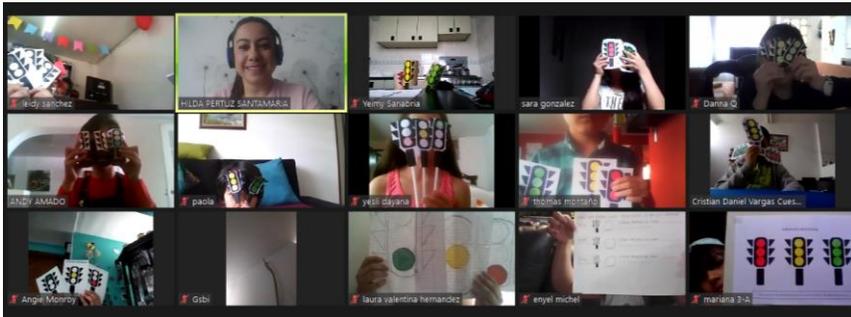
Situación 4

Alfonso estaba en la primera fila esperando para salir al patio. Sin embargo, una de sus compañeras lo empuja y se cuele.



Situación 5

Sofía no tiene tijeras para recortar. Se las pide a su compañero Alfonso y él se las presta.



Anexo 12. Escala de dificultades en la regulación emocional, DERS

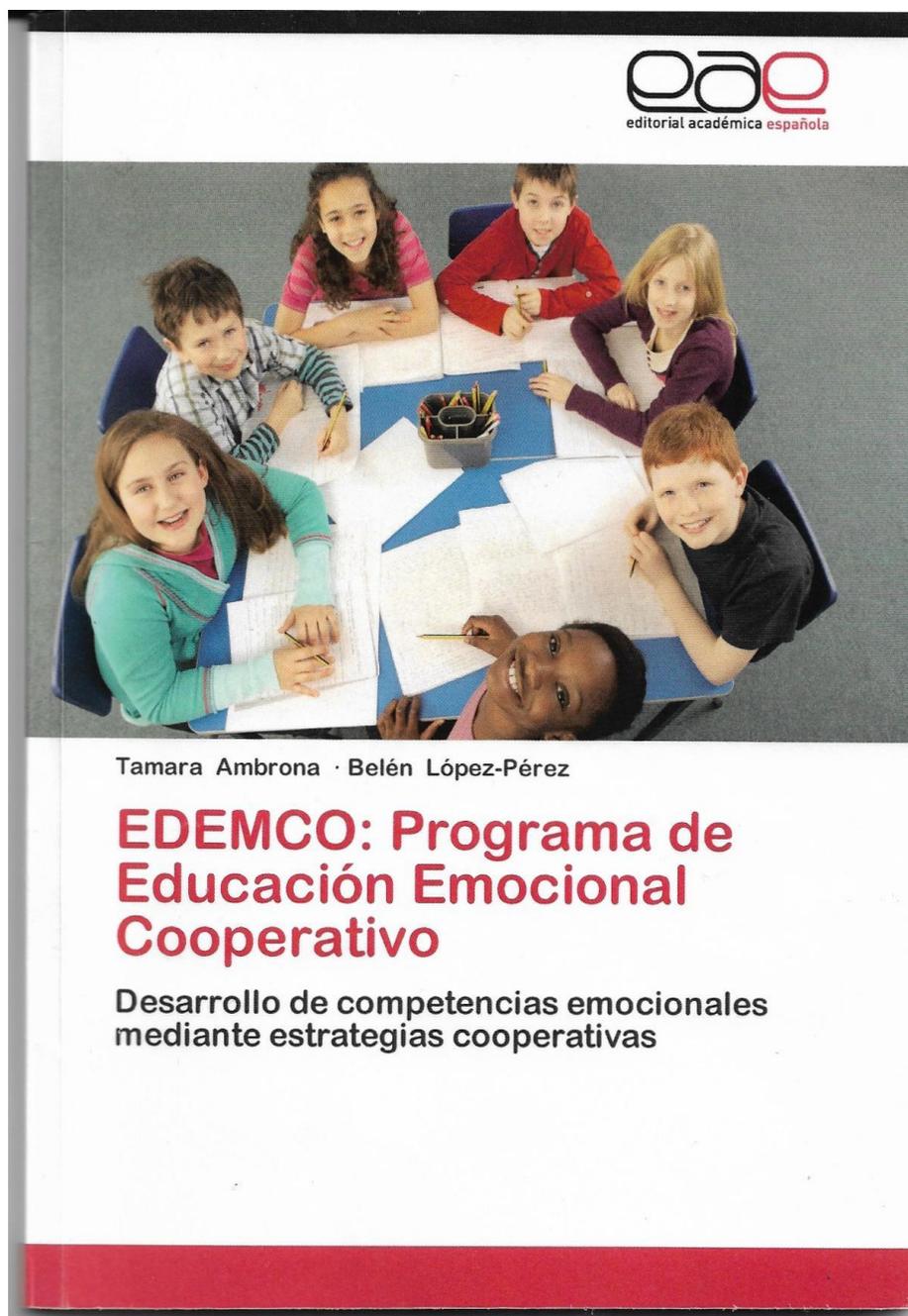
Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en Español-DERS-E-

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: por favor marque con una equis X con qué frecuencia le sucedan las siguientes situaciones. No hay respuestas buenas o malas, por favor conteste con sinceridad.

	Casi Siempre	La mayoría de veces	Neutral	Algunas veces	Casi nunca
1. Tengo claros mis sentimientos.					
2. Pongo atención a cómo me siento.					
3. Mis emociones me dominan y no las puedo controlar.					
4. No tengo idea de cómo me siento.					
5. Me cuesta trabajo entender mis emociones.					
6. Analizo con cuidado mis sentimientos.					
7. Sé exactamente cómo me siento.					
8. Le doy mucha importancia a mis sentimientos.					
9. Estoy confundido con respecto a mis sentimientos.					
10. Cuando me siento mal puedo reconocer qué emoción estoy sintiendo.					
11. Cuando me siento mal me reprocho por sentirme de esa manera.					
12. Cuando me siento mal me incomoda sentirme así.					
13. Cuando me siento mal me cuesta trabajo hacer mis tareas.					
14. Cuando me siento mal no soy capaz de controlarme.					
15. Cuando me siento mal creo que así me sentiré por mucho tiempo.					
16. Cuando me siento mal sé que después me invadirá una gran depresión.					
17. Cuando me siento mal considero que mis sentimientos son válidos e importantes.					
18. Cuando me siento mal me cuesta trabajo concentrarme en otras cosas.					
19. Cuando me siento mal siento que pierdo el control.					
20. Cuando me siento mal puedo seguir realizando mis actividades normalmente.					
21. Cuando me siento mal me avergüenzo de mí mismo por sentirme así.					
22. Cuando me siento mal sé que encontraré la forma de tranquilizarme.					
23. Cuando me siento mal siento que soy débil.					
24. Cuando me siento mal mantengo el control sobre mi comportamiento.					
25. Cuando me siento mal tengo sentimientos de culpa por sentirme de esa manera.					
26. Cuando me siento mal me cuesta trabajo concentrarme.					
27. Cuando me siento mal no puedo controlar lo que hago.					
28. Cuando me siento mal creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor.					
29. Cuando me siento mal me molesto conmigo mismo por sentirme de esa manera.					
30. Cuando me siento mal me empiezo a sentir muy mal conmigo misma.					
31. Cuando me siento mal creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento.					
32. Cuando me siento mal pierdo el control de mi comportamiento.					
33. Cuando me siento mal me cuesta trabajo pensar en otra cosa.					
34. Cuando me siento mal me detengo a reflexionar sobre lo que estoy sintiendo.					
35. Cuando me siento mal me toma mucho tiempo sentirme mejor.					
36. Cuando me siento mal creo que no puedo controlar mi estado emocional.					

Anexo 13. *Portada EDEMCO: Programa de Educación Emocional Cooperativo*



eae
editorial académica española

Tamara Ambrona · Belén López-Pérez

EDEMCO: Programa de Educación Emocional Cooperativo

Desarrollo de competencias emocionales mediante estrategias cooperativas