

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León

Facultad de Ciencias Médicas

Carrera de Psicología



Tesis para optar al título de Licenciada en Psicología

Programa de autorregulación emocional en estudiantes de séptimo grado con conductas agresivas del colegio Dr. Tomás Ruíz Romero, Chinandega, marzo-octubre, 2019.

**Autoras:**

- Gabriela Roxana Mantilla Mejía
- Aleyda de los Ángeles Sánchez González

**Tutora:**

Lic. Zandra Marcela Blanco Rodríguez.

León, Nicaragua

**“A la Libertad por la Universidad”**

## Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar los efectos que tiene la implementación de un programa de autorregulación emocional en la conducta agresiva de los estudiantes de séptimo grado F del colegio Dr. Tomás Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

El estudio fue pre-experimental con diseño de pre prueba/ pos prueba con un solo grupo de 49 estudiantes, realizándose en el colegio Dr. Tomás Ruiz Romero en la ciudad de Chinandega.

Entre los resultados se destacan que la mayoría de la población en estudio fueron hombres con edad de 12 años, viven con ambos padres y no practican ninguna religión. Los estudiantes presentaron conducta agresiva en un nivel de alto a muy alto, experimentando una disminución de estos niveles en la pos-prueba, pero sin significancia estadística. En la pre-prueba los estudiantes presentaron en un nivel medio la estrategia de autorregulación emocional “Reevaluación cognitiva” y en un nivel alto la estrategia “Supresión emocional”. En la post-prueba ambas estrategias experimentaron una disminución en los niveles medio y alto (respectivamente), dicha diferencia no fue significativa. En cuanto a las dificultades en la regulación emocional en la pre-prueba estos estudiantes presentaron dificultad en la aceptación emocional, falta de conciencia emocional, falta de control de conductas impulsivas, dificultad en conductas dirigidas a metas, falta de claridad emocional y acceso limitado a estrategias de regulación emocional, en la post-prueba dichas dificultades disminuyeron, siendo solamente significativa en la dificultad en controlar conductas impulsivas. La reducción de la cantidad de sesiones propuestas al inicio de la investigación y del tiempo disponible de cada sesión por asuntos académicos del centro educativo quizás puedan ser una de las razones que limitaron los efectos del presente programa, específicamente en las estrategias de autorregulación. Se requiere una revisión detallada de cada sesión y su aplicación en una cantidad mayor de población estudiantil respetando el tiempo asignado al programa.

---

**Palabras claves:** autorregulación emocional, programa, dificultades, conductas agresivas, adolescentes, reevaluación cognitiva, supresión emocional.

## Índice

Resumen.....	2
Introducción .....	5
Antecedentes .....	6
Planteamiento del problema .....	8
Justificación .....	10
Hipótesis de investigación.....	11
Objetivos .....	12
Marco teórico .....	13
<b>1. Conducta Agresiva.....</b>	<b>13</b>
1.1. Definición .....	13
1.3 Factores que intervienen en la conducta agresiva .....	14
1.4 Consecuencias de la conducta agresiva .....	14
1.5 Teorías que explican la agresividad .....	15
1.6 Agresividad dentro de las escuelas.....	16
1.7 Características de una persona agresiva .....	17
<b>2. Autorregulación emocional .....</b>	<b>18</b>
2.1. Definición .....	18
2.2. Desarrollo de la Regulación Emocional.....	20
2.3. Estrategias de autorregulación.....	23
2.4. Dificultades en la regulación emocional .....	24
Diseño metodológico.....	27
Resultados .....	40
Discusión .....	52
Conclusión .....	58
Recomendaciones .....	59
Referencias bibliográficas .....	60
Anexos .....	61
Anexo 1 Consentimiento Informado .....	61

<b>Anexo 2</b>	<b>Cuestionarios .....</b>	<b>62</b>
	Cuestionario AQ de Buss y Perry .....	62
Anexo 3	Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross y John, 2003).....	64
Anexo 4	Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en su adaptación al español para adolescentes de Gómez-Simón, Penelo y De La Osa (2014) .....	65
Anexo 5	Programa de autorregulación emocional en estudiantes con conductas agresivas.....	67
Anexo 6	Descripción detallada de las sesiones del programa .....	75

## Introducción

La autorregulación emocional es una de las variables psicológicas de mayor importancia por su papel en el control, monitoreo y modulación de la cognición, la emoción y el comportamiento tanto para cumplir con los propios objetivos como para adaptarse a las demandas sociales y cognitivas de las situaciones específicas (Berger, 2011).

Tal como menciona Bronson (2000), todos los seres vivientes poseen mecanismos de autorregulación y auto-organización que guían su desarrollo y adaptación. Sin embargo, en la adolescencia estos procesos aún están en desarrollo, por una parte, debido a los cambios en las estructuras corticales y por otra, a las nuevas experiencias sociales que vive el adolescente y en las que suelen gozar de mayor libertad que en la etapa infantil.

Esto hace que durante el inicio de la adolescencia (entre los 12-14 años) este grupo poblacional pueden experimentar algunas dificultades en la regulación de su comportamiento, entre los que se destacan la agresividad en sus diferentes matices. Por lo que es frecuente las quejas de los docentes y padres de familia sobre este tipo de conducta en los adolescentes, las cuales en el contexto académico genera implicaciones en su desempeño (Grace, 2010).

En base a lo antes mencionado, en esta investigación se propone un programa de autorregulación emocional para disminuir las conductas agresivas orientado a los estudiantes del 7mo grado F del colegio Dr. Tomás Ruíz Romero-Chinandega, sección considerada por la dirección y docentes como “problemática” por la presencia de este tipo de conducta. Para dar respuesta a esta problemática se propone esta investigación de tipo pre-experimental con diseño de pre-prueba y pos-prueba con un solo grupo.

## **Antecedentes**

En el presente estudio se pretende conocer los efectos que genera en la conducta agresiva la implementación de un programa de autorregulación emocional en estudiantes de séptimo grado; mediante la búsqueda de información sobre esta temática a continuación se detallará algunos estudios vinculados con el tema de investigación.

**Rodríguez, Russian y Moreno (2009)**, Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio; en este estudio se evaluó la influencia de la autorregulación emocional (control de los impulsos y control en situaciones adversas) sobre las actitudes ante situaciones de agravio. La muestra comprendió a 287 adolescentes, de ambos sexos, 114 varones y 173 mujeres, de 15 a 17 años de edad, residentes en la ciudad de Paraná, Argentina. Los resultados obtenidos nos muestran que existe una relación negativa entre el control de los impulsos y el control en situaciones adversas, y las actitudes agresivas de venganza, rencor y hostilidad.

**Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez, Estefanía y Delgado, (2014) España**, Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia; este estudio examina la relación entre inteligencia emocional rasgo y los componentes motores (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva. El Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) y el Aggression Questionnaire Short version (AQ-S) fueron administrados a una muestra de 314 adolescentes (52.5% chicos) de 12 a 17 años. Los resultados indicaron que los adolescentes con puntuaciones altas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo que sus iguales con puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira. Este patrón de resultados fue el mismo tanto para la muestra total como para chicos, chicas y los grupos de edad de 12-14 años y 15-17 años. Además, en la mayoría de los casos se hallaron tamaños del efecto grandes apoyando la relevancia empírica de estas diferencias.

**Ninatanta (2015)** en su estudio “Relación entre la Inteligencia Emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa particular María Madre Trujillo, Perú”. Tipo de investigación según el diseño Descriptivo Correlacional. Del primero de secundaria participaron 103 estudiantes conformando la muestra. El instrumento aplicado fue el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE y el Cuestionario de Agresividad de Buss (Modificado). Los resultados evidenciaron que la correlación es altamente significativa, negativa y de grado medio entre la variable inteligencia emocional (en sus tres componentes: atención, claridad y reparación (regulación)) y la variable agresividad.

**Flores Chiquilín e Ynoñán Rivera (2018)**, realizaron una investigación titulada “Inteligencia emocional y conductas agresivas en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa “Virgilio Purizaga Aznarán” Perú. La tesis estuvo constituida por la población muestral de 95 estudiantes del tercer grado de secundaria, con diseño correlacional. Se evidenció por medio de los resultados que la relación entre las variables inteligencia emocional (donde autorregulación es uno de los componentes incluidos en inteligencia emocional) y conductas agresivas, es significativa, detectado por la prueba chi-cuadrado al obtener un valor  $p=0,000$  ( $p<.05$ ) y un coeficiente de contingencia de 0,614 indicando una buena asociación entre las variables.

Antecedentes sobre dicha temática a nivel nacional no fueron encontrados; hay estudios, pero referentes a conductas agresivas, factores, manifestaciones entre otros con poblaciones infantiles.

## **Planteamiento del problema**

La conducta agresiva es un problema con una presencia importante en las aulas de secundaria en la mayor parte de los países del mundo (Juvonen y Graham, 2014; Liang, Flisher y Lombard, 2007; Romera, Del Rey y Ortega, 2008) y que interfiere notablemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en el desarrollo psicoeducativo de los implicados, con consecuencias siempre negativas para su bienestar biopsicosocial.

Estas conductas suelen presentarse en los diferentes cursos académicos, pero es en secundaria donde se evidencia en mayor medida esta problemática vinculada al poco control que los docentes perciben que pueden ejercer ante la misma (López, 2010). La agresividad en el aula de clase puede manifestarse de manera física (golpes, gestos, empujones etc.) y verbal (gritos, palabras groseras entre estudiantes y profesores) lo que genera un clima escolar tenso y poco idóneo para el aprendizaje.

Algunos estudios como los Ingles, Torregrosa, García & otros (2014), Ninatanta, (2015), Flores & Ynoñán (2018) destacan que la conducta agresiva suele ser frecuente en gran parte de adolescentes entre las edades de 12 a 14 años, presentándose aproximadamente en un poco menos del 50% de estudiantes. Por lo que este tipo de conducta suele ser una de las principales quejas del profesorado.

Según la Academia Estadounidense de Psiquiatría Infantil y del Adolescente, existen determinados factores que favorecen a la aparición de conductas agresivas, por tanto, el adolescente por si no es agresivo producto de la etapa, si no que se ve expuesto a una serie de factores que favorecen la aparición de las mismas tales como: factores familiares (víctima de abuso físico y/o sexual, violencia en el hogar, familia disfuncionales etc.) genéticos, sociales (violencia en los medios de comunicación, presión de grupo, sobrecarga académica etc.) y económicos, vinculados a las estrategias de afrontamiento que cada adolescente aprende a desarrollar ante situaciones difíciles y que también están condicionadas por el ambiente social inmediato. Estos mismos estudios señalan que uno de los principales factores personales que contribuyen a la agresividad es la falta de autorregulación emocional, lo que hace que el adolescente se comporte según sus emociones sin medir las consecuencias ni implicaciones que estas pueden tener. Por lo



tanto, sugieren, que cualquier intento por mejorar la conducta agresiva debe estar encaminada al fortalecimiento de la autorregulación emocional.

Todo lo antes expuesto no es ajeno al Instituto público Dr. Tomás Ruiz Romero, cuya dirección y profesorado se quejan del comportamiento de los estudiantes de séptimo grado F, ya que por decisión de la dirección del instituto en esta sección se encuentran los estudiantes que presentan problemas disciplinarios, especialmente conductas agresivas, a lo que se le agrega un deficiente desempeño académico.

Ante tal situación se pretende dar respuesta a esta problemática mediante la implementación de un programa de autorregulación emocional en estos estudiantes, por lo cual se ha planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué efectos genera en la conducta agresiva el programa de autorregulación emocional, basado en las estrategias y dificultades de autorregulación, en los estudiantes de séptimo grado del colegio Dr. Tomás Ruiz Romero de la ciudad de Chinandega, marzo-octubre 2019?

## **Justificación**

La agresividad en adolescentes representa una problemática para él mismo y su entorno, debido a la complejidad del abordaje y tratamiento (que debe ser multidisciplinar), así como las consecuencias a corto y largo plazo. Se considera que la presencia de esta es un indicador de falta de autorregulación emocional. Esta se considera como un factor clave para afrontar situaciones adversas en cualquier etapa de la vida (Librán, 2012).

Este estudio tiene el propósito de implementar un programa de autorregulación emocional en estudiantes de secundaria con conductas agresivas del colegio Dr. Tomás Ruíz Romero de la ciudad de Chinandega dicha investigación tendrá implicaciones teóricas; ya que no se encontraron estudios en nuestro país referente a este tema (agresividad y autorregulación emocional), lo que aportará datos de un problema que aqueja al contexto educativo y a otras personas interesadas en el tema.

Cabe mencionar que esta investigación contribuirá a las líneas de investigación de la carrera de Psicología-UNAN/León, específicamente del contexto educativo, aportando datos sobre el programa y los efectos de este en la variable de interés, considerando la carencia de estudios que existen en nuestro país.

Por otra parte, este estudio tiene implicaciones prácticas, ya que se diseñó un programa de autorregulación emocional haciendo uso de estrategias metodológicas, que pueden ser replicados a los demás grados del colegio lo que permitirá solventar las dificultades conductuales asociadas a la agresividad que presentan estos estudiantes, o bien puede ser utilizado como referencia en otro contexto y con otra población de estudio. Se destaca que las autoras de la investigación desarrollaron habilidades vinculadas con el diseño de programas en ámbitos educativos y en el manejo de dinámicas grupales en adolescentes.

Por último, ésta serviría de referencia para otros estudios interesados en esta línea de investigación.

## **Hipótesis de investigación**

1. Los estudiantes, después de la aplicación del programa, experimentarán un aumento de la estrategia de reevaluación cognitiva y una disminución en la estrategia de supresión emocional.
2. Los estudiantes que participen en el programa presentarán una disminución de las dificultades en la autorregulación emocional reflejado en los resultados de la pos-prueba en comparación a los resultados obtenidos en la pre-prueba.
3. Los estudiantes participantes presentarán una disminución en la conducta agresiva en la pos-prueba en comparación a la pre-prueba.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

- Analizar los efectos que tiene la implementación de un programa de autorregulación emocional en la conducta agresiva de los estudiantes de séptimo grado F del colegio Dr. Tomás Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

### **Objetivos específicos**

- Caracterizar la población en estudio según variables sociodemográficas.
- Identificar la presencia de conducta agresiva en los estudiantes.
- Determinar las estrategias y las dificultades de autorregulación emocional presente en los estudiantes con conductas agresivas.
- Explicar los cambios que se experimentan en la autorregulación emocional, dificultades en la regulación emocional y conducta agresiva de los estudiantes que participaron en la implementación del programa del estudio.

## **Marco teórico**

### **1. Conducta Agresiva**

#### **1.1. Definición**

La conducta agresiva significa ir contra alguien con ganas de destruir o hacer daño, es una dimensión o componente humano que nace por alguna situación vivida que llena de actitudes negativas que causan esas acciones, Librán y Larrucea (2012). Train (2004) refiere que la conducta agresiva es considerada como un impulso poderoso e incontrolable, menciona que los teóricos creen que la agresión es una característica innata de los seres humanos. También se llega a ser agresivo por la experiencia a lo largo de la vida y la educación recibida en el hogar, la falta de límites que no pusieron los padres hacia los hijos. Pero es posible modelar y controlar la conducta como ejemplo: negarle al joven algo que desea puede hacerlo en forma violenta física o verbal.

#### **1.2 ¿De dónde viene la agresividad?**

Según Train (2004) la agresión en los jóvenes es una conducta que afecta a la familia y sociedad, menciona que es una característica innata de los seres humanos y cree que varias partes del cerebro controlan los impulsos lo cual afirma que son estallidos de ira, que se pueden activar o inhibir mediante estimulación eléctrica. Llega a la conclusión de que la agresividad en los niños es debida a su experiencia vital y a su educación. Por lo tanto, explica que todos tenemos agresividad, pero va depender el trato y la estimulación dentro del hogar, ya que se puede activar por esas experiencias desagradables que han vivido.

Montejo (2005) explica que muchos psicoanalistas abogan por un origen distintivo e innato, que el ser humano nace programado para esta conducta, el acto agresivo es una respuesta ante una cantidad de estímulos negativos como la frustración, la pérdida, los dolores físicos, la injusticia social entre otros. La agresión causa daño a las otras personas, también comenta que la crueldad mental, la cual pretende humillar, castigar y herir sin pensar el sufrimiento que se causa. Quienes tienen estas características se creen los amos de la vida y de todo lo que existe ponen a prueba su mandato con personas débiles, les da temor el no poder controlar algo o alguien.

### 1.3 Factores que intervienen en la conducta agresiva

Sadurni, Rostán y Serrat (2008) indican que la agresión cada vez evoluciona en la sociedad, interviene en las relaciones interpersonales y eso provoca que no se de una integración completa en el ambiente. Esto está derivado por factores como:

- 1.3.1 **Factor familiar:** La familia es un modelo de actitud, disciplina, conducta y comportamiento, es la que influye en la conducta agresiva, mencionan que los padres deben ser disciplinados, quienes ponen reglas, normas, dan amor y enseñan el respeto hacia los demás, no ser autoritarios que sólo exigen, ponen sus propias reglas sin importar lo que quieran los demás, desautorizan, son hostiles y utilizan el castigo físico, menos un padre permisivo ya que no pone reglas, no exige, siempre está de acuerdo con lo que hagan y es muy confiado.
- 1.3.2 **Factor social:** La influencia social dependerá del lugar donde se vive, las amistades, la televisión y de las expresiones que escuchen los niños y jóvenes, esto fomentará la conducta agresiva. Los primeros en fomentar los valores son los padres, y esto debe continuar en la escuela.
- 1.3.3 **Factor cultural:** La cultura es una unidad integrada que se debe tomar en cuenta, es importante que en cada hogar los padres fomenten las culturas familiares ya sea una costumbre de sus ancestros o una costumbre religiosa.

### 1.4 Consecuencias de la conducta agresiva

Mingote (2008) hace referencia que al hablar de agresión se habla de fracaso escolar, conducta adictiva, de un riesgo mayor a desarrollar una personalidad antisocial, delincuencia y violencia en la adultez. Los niños con esta conducta sufren en silencio, no muestran sus sentimientos, llevan una carga muy pesada por la dinámica familiar que viven, el estilo de crianza negativo, autoritario o negligente por parte de los padres es uno de los primeros factores causantes de la conducta agresiva en niños. Los padres creen que la autoridad en el hogar hará que los niños no realicen actos irresponsables, pero lo que no saben es que ellos se revelan con esa autoridad. La mayoría de padres no los comprenden, no buscan caminos para lograr la comunicación con los hijos. El daño

emocional, social y familiar es tan grande en los niños, que pierden la esperanza de salir adelante, no tienen el deseo de lograr sus metas, llegan a la frustración, soledad y sobre todo el rechazo de la sociedad. Al crecer con esta conducta se atraviesan dificultades, por ejemplo, en el trabajo desearán solucionar un problema con golpes, mandar, gritar y no les parecerá que les den órdenes, y eso provoca inestabilidad laboral.

### **1.5 Teorías que explican la agresividad**

Zaczyk (2005) autor del libro **La agresividad**, trata de unificar los pensamientos de aquellos grandes del psicoanálisis sobre la agresividad que hoy en día es una conducta que se manifiesta a través de golpes, gritos e insultos. Este factor puede causar inestabilidad emocional a quien presenta estas características. Comenta como los grandes psicoanalistas plantearon la agresividad, al primero en mencionar es a Sigmund Freud cuya técnica principal era escuchar y sobre todo se guiaba a través de relatos de los sueños de sus pacientes, así descubre el complejo de Edipo que hace referencia a la tragedia griega de Esquilo donde Edipo mata a su padre y se casa con su madre, momento donde transcurre la agresividad en el joven. Ahí inicia la búsqueda del porqué de la agresión, y llega a la conclusión que existe una pulsión que lleva a una excitación corporal, que tiene un inicio interno y puede convertirse en su contrario o ser reprimida y sublimada.

Al segundo que menciona es a Alfred Adler el primero en formular la hipótesis de pulsión de agresión y descubre que su meta es la satisfacción y el deseo de desplazarse a su objetivo, dice que la agresión se da por el miedo de muchos a ser dominados por los demás, no ceder a la sumisión, la dependencia y la debilidad.

## 1.6 Agresividad dentro de las escuelas

Armas (2007) dice que la agresividad es un fenómeno determinado por numerosos factores como: la personalidad, educación recibida, la familia, la cultura, estatus económico, género o edad. Describe los factores que pueden ocasionar conducta agresiva dentro de las escuelas, inicialmente por:

1.6.1 **Factores personales:** estos se ven producidos por la falta de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, entre las variables psicológicas que se relacionan con la conducta agresiva se destacan cuatro:

1.6.1.1 **Impulsividad:** es la falta de control a la hora de actuar o decir algo sin pensar el daño que se puede ocasionar a una persona.

1.6.1.2 **Empatía:** llegar a sentir un estado emocional similar al de otra persona, ponerse en los zapatos de alguien.

1.6.1.3 **Control interno y externo:** quienes tienen un control interno muestran menor agresividad que los que predominan un control externo.

1.6.2 **Factores relativos al género y edad:** los hombres muestran más conducta agresiva que las mujeres, en cuanto a la edad los golpes son utilizados por los jóvenes mientras que lo verbal e indirectas predominan en los adultos.

1.6.3 **Factores familiares:** Los padres tienen la responsabilidad de fomentar los valores dentro del hogar, poniendo disciplina, reglas y principalmente afecto para demostrar la importancia que tiene su existencia, pero algunos no prestan la atención adecuada a los hijos y eso los lleva a realizar actos de rebeldía donde demuestran la conducta agresiva, causando un malestar a sus compañeros y especialmente a los docentes.

Las escuelas desean que los padres colaboren en la educación de los jóvenes para que no existan actos violentos dentro y fuera del lugar de estudio, el bienestar de cada uno es importante para que no haya deserción escolar y así lograr que los jóvenes cumplan metas. Fomentar valores de amistad, amor y respeto al inicio del año sería un principio para establecer relaciones entre compañeros Armas (2008).



## 1.7 Características de una persona agresiva

Castanyer (2012) dice que las personas con agresividad se definen por sus características al actuar en la sociedad y familia. No pueden afrontar diferentes situaciones y refiere una serie de características tales como:

- 1.7.1 **Comportamiento externo:** El volumen de su voz es alto, cuando habla lo hace con poca fluidez por la rapidez y agitación, amenaza y es tajante. Sus manos y cara son tensas y tienen una postura atacante.
- 1.7.2 **Patrones de pensamiento:** Pensamientos negativos, egoístas como decir que sólo él existe y los demás no importan, mencionan que existe gente mala y que se debe castigar, sólo piensan en ganar ya que si pierden se refieren a ellos mismo como perdedores.
- 1.7.3 **Emociones y sentimientos:** Mucha ansiedad, se sienten solos, creen que nadie los comprende, sentimientos de frustración y de culpa. La agresividad puede que sea provocada por la baja autoestima, no tienen autocontrol. Las personas que optan por una conducta agresiva lo hacen ya que se sienten muy vulnerables y creen que todos los quieren lastimar, así que actúan de tal manera para que nadie los lastime.

## **2. Autorregulación emocional**

### **2.1. Definición**

La autorregulación en sentido amplio, es la habilidad para monitorear y modular la cognición, la emoción y el comportamiento tanto para cumplir con los propios objetivos como para adaptarse a las demandas sociales y cognitivas de las situaciones específicas (Berger, 2011). Como dice Bronson (2000), la autorregulación comienza con la vida misma. Todos los seres vivos poseen mecanismos de autorregulación y auto-organización que guían su desarrollo y adaptación. Vienen al mundo equipados con una variedad de sistemas regulatorios que los ayudan a mantener las condiciones biológicas necesarias para sostener la vida.

La regulación emocional puede definirse como “todos aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y duración, en orden a cumplimentar con los objetivos individuales” (Thompson, 1994, p.24). De acuerdo con esta definición, el concepto de regulación emocional es una categoría conceptual muy amplia para un numeroso conjunto de procesos regulatorios, como la regulación de las emociones por uno mismo, la regulación de las emociones a través de otro, la regulación de la emoción en sí misma o de alguna de sus características particulares (Thompson & Calkins, 1996), y se refiere a un amplio rango de procesos biológicos, sociales, comportamentales y cognitivos conscientes y/o automáticos (Bargh & Williams, 2007; Rottenberg & Gross, 2003; Garnefski et al., 2001) por los cuales las personas redireccionan el curso espontáneo de sus emociones (Koole, 2010) para responder de manera apropiada a las demandas del ambiente (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Cole et al., 2004; Gratz & Roemer, 2004; Gross, 1998; Gross & Muñoz, 1995; Thompson, 1994). Por ejemplo, según Garnefski et al. (2001), en un modo fisiológico las emociones pueden autorregularse mediante el pulso acelerado, el incremento de la tasa respiratoria y otras características de la activación emocional. En un sentido social, las emociones son reguladas a través de la búsqueda de apoyo interpersonal y/o material y en un sentido comportamental a través de una variedad de estrategias como la solución del problema. Conductas como gritar, llorar o alejarse son ejemplos de comportamientos destinados a manejar las emociones que se activan en respuesta a un estresor. Finalmente, las

emociones pueden también ser moduladas por un conjunto de procesos cognitivos automáticos o no conscientes, como sesgos de atención selectiva, negación o por procesos cognitivos más conscientes como autoculparse, culpar a otros, rumiar o catastrofizar. Gross y Thompson (2007) enuncian tres características centrales de la regulación emocional. Una de ellas se refiere a que la regulación emocional puede ser un proceso tanto consciente, estratégico y deliberado como inconsciente o automático. Otra característica se refiere a que la regulación emocional puede ser un proceso para modificar emociones negativas, displacenteras, de malestar, pero también emociones positivas o placenteras. Si bien ambas emociones son susceptibles de regulación, predominantemente se han estudiado los procesos de disminución de emocionalidad negativa (Gross, Richards & John, 2006). Y la otra característica es que no es un proceso que pueda establecerse a priori como saludable, sino que la adecuación o no de la utilización de ciertas estrategias depende de las circunstancias específicas y del contexto particular. No obstante, varias conceptualizaciones de regulación emocional parten del supuesto de que se trata de un proceso inherentemente saludable, sin embargo, actualmente comienzan a delinearse aproximaciones que entienden que algunos esfuerzos de regulación emocional pueden resultar contraproducentes y establecen conjuntos de estrategias de regulación emocional adaptativas y conjuntos no adaptativos (Hervás & Vázquez, 2006) en relación a las consecuencias afectivas e interpersonales que poseen cuando se utilizan de manera frecuente en la vida diaria (Gross & John, 2003).

Más adelante, Gross (2014) agrega dos características, una de ellas se refiere a que activar el objetivo de modificar el proceso de generación de la emoción puede ser realizado por la persona misma (regulación emocional intrínseca) por un tercero (extrínseca) y la otra se refiere a considerar el impacto sobre la dinámica emocional (Thompson, 1990), es decir, si el proceso impacta sobre la latencia, magnitud o duración de las respuestas experienciales, comportamentales o fisiológicas.

En la actualidad las definiciones de autorregulación emocional se han centrado en los beneficios y ventajas a nivel adaptativo, lo cual implica la capacidad de ajustar el estado emocional a la realidad. Esta adaptación al ambiente muestra el carácter flexible de la autorregulación emocional, lo cual dista del rígido concepto de control de emociones

o impulsos (Ato Lozano et al., 2004). En esta línea Nathan A. Fox (1994, 2003) destaca que la autorregulación emocional es una habilidad para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente. Las personas prefieren algunos estados emocionales más que otros, siendo la autorregulación emocional lo que permite que se den ciertos estados preferidos por el sujeto (Higgins, Grant & Shah, 1999; Bonano, 2001).

Higgins y colaboradores (1999;2001) distinguen tres principios fundamentales de la autorregulación emocional:

- **Anticipación regulatoria:** teniendo en cuenta las experiencias previas, las personas pueden anticipar el placer o malestar que puede causarles determinada situación, generando esto motivaciones de acercamiento o evitación a determinadas realidades.
- **Referencia regulatoria:** ante una misma situación puede tenerse un punto de referencia positivo o negativo. La motivación es la misma, pero en un caso es movida por algo positivo y en otro por algo negativo.
- **Enfoque regulatorio:** distinguen enfoque de promoción y enfoque de prevención; distinguiendo aspiraciones y autorrealizaciones como promoción y responsabilidades y seguridades como prevención.

## **2.2. Desarrollo de la Regulación Emocional**

En todas las etapas de la vida, las personas deben afrontar un amplio rango de estresores y desafíos emocionales para adaptarse al entorno. A medida que los niños crecen su repertorio de regulación emocional se incrementa y gradualmente cambia desde estrategias principalmente comportamentales hacia estrategias internas y cognitivas (Aldwin, 1994; Band & Weisz, 1998; Fields & Prinz, 1997; Stegge et al., 2004). A la edad de 8 o 9 años los niños han aprendido a utilizar significados y sus propios pensamientos para regular sus emociones (Harris, 1989; Meerum Terwogt, Stegge, 1995; Saarni, 1999).

Según Stegge y Meerum Terwogt (2007) la competencia para regular las propias emociones es un logro del desarrollo. Los niños pequeños son dependientes del contexto social para lograr el manejo de sus estados emocionales. Con la edad comienzan a tomar un rol más activo y se vuelven más habilidosos en la regulación de las propias emociones (Denham, 1998). En este proceso, las habilidades que progresivamente van adquiriendo los niños para reflexionar sobre sus propios sentimientos y los sentimientos de los demás, así como las mayores capacidades cognitivas juegan un rol importante (Dennis, O'Toole & DeCicco, 2013). La reflexión consciente sobre las propias experiencias emocionales tiene como base una disponibilidad de conocimiento emocional y una actitud introspectiva.

En los bebés y en los niños muy pequeños la activación emocional es regulada principalmente por sus cuidadores, en el sentido de que estos monitorean y regulan el estrés del bebé, promueven el afecto positivo y conducen el surgimiento de las emociones autorreferenciales como la culpa y el orgullo. La activación emocional se volverá progresivamente más autorregulada como resultado del desarrollo neuropsicológico, el crecimiento de las habilidades lingüísticas y cognitivas y la emergencia del entendimiento de sí mismo y de las emociones (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Como consecuencia, mientras un niño recién nacido llora incontrolablemente cuando está estresado, el niño pequeño logra pedir ayuda, el preescolar ya puede reflexionar y hablar sobre sus sentimientos, el niño de edad escolar puede redireccionar su atención y utilizar otras estrategias de forma deliberada para reducir el estrés, y el adolescente ya cuenta con un conocimiento que le permite seleccionar estrategias más personales, idiosincrásicas y autorregulatorias.

Un mayor entendimiento y la comprensión de las emociones depende del desarrollo del lenguaje y la cognición (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Los niños desarrollan un marco conceptual cada vez más sofisticado para sus propias experiencias emocionales. En cualquier situación emocional, este conocimiento se activa y funciona como un esquema para el procesamiento de la información. Cuanto más diferenciado e integrado sea este conocimiento, mayores beneficios podrá obtener el niño del valor informacional de los sentimientos, de modo que las emociones pueden volverse guías

útiles al servicio del comportamiento adaptativo (Arsenio & Lemerise, 2004; Lane & Pollerman, 2002; Lemerise & Arsenio, 2000).

Un paso crucial en el desarrollo de la comprensión de las emociones implica adoptar una perspectiva mentalista del proceso emocional, lo que incluye deseos, creencias y la distinción entre sentimientos internos y expresiones externas como componentes centrales de los esquemas emocionales que le permiten al niño mejores explicaciones y predicciones de las respuestas emocionales. Recién alrededor de los 9 o 10 años de edad los niños pueden aceptar que una misma situación puede generar varias emociones e incluso contrarias en una misma persona (Guttentag & Farrell, 2004). Además del enriquecimiento de los esquemas emocionales, se adquiere mayor capacidad de introspección sobre la propia experiencia interior y de identificarla como una experiencia emocional (Stegge & Meerum Terwogt, 2007).

La adquisición de estrategias cognitivas es un aspecto importante en el desarrollo de la regulación emocional, pero como dicen Garnefski et al. (2007) no se conoce demasiado específicamente cómo estas estrategias pueden regular las emociones y cómo esto puede afectar el curso del desarrollo emocional. Particularmente resulta necesario conocer el rol que poseen en la explicación de sintomatología clínica y de bienestar subjetivo en niños en etapa escolar.

### **2.3. Estrategias de autorregulación**

La regulación emocional exitosa es un logro del desarrollo, ya que requiere que el individuo tenga cierta experiencia de vida (Eisenberg & Spinrad, 2004) y que haya pasado por un proceso paulatino de interiorización de las estrategias regulatorias, permitiéndole tomar decisiones, eficaces y eficientes, sobre las emociones propias y las de los demás. Si bien en un principio es explícita, se va interiorizando con el paso del tiempo y con la constante utilización de las estrategias. Tiene como objetivo alcanzar una meta, modificando tanto la intensidad como la duración de la emoción. La regulación emocional no es buena ni mala, sino adaptativa, en función de las demandas del contexto y de los propósitos individuales o sociales que se persiguen (Adrian et al., 2011).

Una emoción puede regularse antes, durante (estrategias enfocadas en el antecedente o de reapreciación de la situación) o después de que ha sido generada (estrategias enfocadas en la respuesta o despliegue de la respuesta), modificando lo que se piensa, se siente o se hace, tanto respecto de la propia emoción experimentada como de la situación y del objeto que la elicit (Gross, 1998; Gross & John, 2003).

Debido a que cualquier actividad que impacta en las emociones de las personas puede ameritar un esfuerzo de regulación emocional, la variedad de las estrategias es enorme (Koole, 2009). Los individuos pueden esforzarse por controlar su ritmo cardíaco o el temblor de las extremidades, su expresión facial y el tono de su voz; pueden dejar la habitación en la que se encuentran o evitar una conversación incómoda; evaluar la situación en función de sus fortalezas o distraer su atención hacia aspectos positivos, entre muchas otras.

Actualmente, no existe una taxonomía validada o consensuada de las estrategias de regulación emocional; sin embargo, los investigadores han identificado algunas categorías de alto orden, como: estrategias dirigidas a los sistemas generadores de la emoción, y estrategias dirigidas a las funciones psicológicas de la regulación (Company, Oberst, & Sánchez, 2012; Koole, 2009).

Otra clasificación es la propuesta por Gross (1998), quien encontró diferencias en el efecto de dos estrategias generales de regulación: **la reapreciación o reevaluación cognoscitiva, y la supresión expresiva**. Las estrategias reapreciativas, enfocadas en el antecedente, aparecen tempranamente en el proceso de regulación emocional; las estrategias de supresión se enfocan en la respuesta y consisten en modular o suprimir la expresión de la emoción.

Posteriormente, Gross y Thompson (2007) ampliaron la clasificación anterior para incluir a la selección de la situación, el despliegue atencional por distracción o concentración y el cambio cognoscitivo entre las estrategias tempranas reapreciativas; también incorporaron en las estrategias tardías de supresión expresiva a la modificación de la respuesta. Denominaron a esta clasificación modelo procesual de la regulación emocional.

2.3.1. **Reevaluación cognitiva/Reevaluación positiva:** implica cambiar el pensamiento ante una determinada situación de modo que se modifique el impacto emocional ante la misma (Lazarus & Alfert, 1964). En general, se trata de una estrategia que refleja los esfuerzos por cambiar los propios pensamientos con el fin de modificar las propias emociones (Compas et al., 2013).

2.3.2. **Supresión de la expresión emocional:** es una estrategia enfocada en la respuesta; y que tiene como finalidad inhibir la expresión conductual de la experiencia emocional (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014).

## **2.4. Dificultades en la regulación emocional**

Hasta ahora, se ha descrito la regulación emocional desde un punto de vista normal y adaptativo. No obstante, algunas estrategias utilizadas para modificar el transcurso de una emoción pueden ser ineficaces y perjudiciales para la persona.

Algunos autores representan la regulación emocional como un equilibrio entre dos polos: la desregulación emocional, que supone una labilidad afectiva excesiva y descontrolada (Linehan, 1993), y el autocontrol emocional excesivo, que suprime la experiencia emocional del sujeto (Taylor, Bagby y Parker, 1997). El resultado de la



regulación basada en el primer polo sería la regulación emocional insuficiente (underregulation of emotion), mientras que los individuos situados en el otro polo ejercerán una regulación excesiva de sus emociones (overregulation of emotion) (Van Dijke, 2008).

Gratz y Roemer (2004) identifican los principales factores que contribuyen a un déficit en la regulación emocional.

- **No aceptación de respuestas emocionales:** Categoría que mide la tendencia a reaccionar de formas negativas a su propia experiencia emocional y la del otro, lo cual obstaculiza el proceso de regulación emocional.
- **Dificultades en conductas dirigidas a metas:** Esta dimensión implica que las emociones interfieren con una acción efectiva hacia los cumplimientos de metas mientras se está experimentando emociones desagradables.
- **Dificultades en el control de impulsos:** Caracterizado por la impulsividad y la falta de estrategias para controlar el comportamiento, ante estados disfóricos.
- **Acceso limitado a estrategias de regulación emocional:** Hace referencia a la escasa percepción de habilidades para modular el estado emocional.
- **Falta de conciencia emocional:** Categoría que mide las dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones. “Inatención”
- **Falta de claridad emocional:** Mide las dificultades para diferenciar las emociones mientras éstas son experimentadas. No se tienen claras las emociones que se están experimentando.

Según el modelo extendido de Gross (2015), las dificultades en regulación emocional se dan a lo largo de diferentes etapas de proceso:

- Primera etapa “**Identificación**”: Fallo por falta de conciencia emocional que lleva a la persona a dificultades en detectar correctamente la emoción que se está experimentando.

- Segunda etapa “**Selección**”: Las dificultades en la regulación emocional pueden ser debido a problemas relacionados con la percepción y evaluación de las estrategias de regulación emocional de las que el usuario dispone en su repertorio.
- Tercera etapa “**Implementación**”: Las dificultades relacionadas con la implementación de respuestas, implica impedir la puesta en marcha de una estrategia concreta.

Según Hervás y Vázquez (2006), existen al menos tres formas de regulación emocional deficitaria. En primer lugar, es posible que la persona no active estrategias de regulación emocional cuando experimenta emociones que se están volviendo desadaptativas (déficits de regulación por ausencia de activación). En segundo lugar, es posible que el sujeto active estrategias de regulación adecuadas pero que éstas resulten ineficaces para modificar su estado afectivo en una situación concreta (déficits de regulación por ausencia de eficacia). Por último, la persona puede activar estrategias de regulación emocional que pueden resultar eficaces o no, pero que suponen en sí mismas conductas desadaptativas y perjudiciales para la persona (déficits de regulación por empleo de estrategias disfuncionales).

## **Diseño metodológico**

**Tipo de estudio:** Pre-experimental con diseño de pre-prueba/pos-prueba con un solo grupo.

**Área de estudio:** Colegio Dr. Tomás Ruíz Romero ubicado en la ciudad de Chinandega.

**Población:** 49 estudiantes

**Unidad de análisis:** Estudiantes con conductas agresivas de primer año de secundaria.

### **Criterios de inclusión:**

- Estudiantes que presenten conductas agresivas según resultados del Cuestionario AQ de Buss y Perry.
- Estudiantes cuyos padres autoricen mediante la firma de consentimiento informado su participación en el estudio.
- Estudiantes que deseen participar en el estudio.

### **Instrumentos de recolección de datos:**

**Características sociodemográficas:** Encuesta sociodemográfica elaborada por las autoras de la investigación. Esta contiene datos de los estudiantes tales como; nombre, edad, sexo, religión y con quien vive.

**Autorregulación emocional:** Cuestionario de Regulación Emocional para niños y adolescentes (ERQ) Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal y Gross (2013). Gross y John (2003) desarrollaron el Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) como una prueba de autoinforme para la evaluación de dos dimensiones básicas de la regulación emocional (reevaluación cognitiva y supresión emocional), dicho cuestionario ha sido traducido a 26 idiomas, incluidos chino, alemán, portugués, italiano, ruso y el español, entre otros (Stanford Psychophysiology Laboratory, 2010). Muchas de estas traducciones cuentan con trabajos de validación.

Una primera traducción de la versión española fue llevada a cabo por Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez y Garrosa (2006). Posteriormente, Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal y Gross (2013) publicaron datos de validación del cuestionario

basados en una traducción diferente del mismo. Este instrumento ha mostrado de forma consistente adecuadas propiedades psicométricas desde su traducción al castellano y validación en España, tales como  $\alpha = .75$  en el factor de supresión y  $\alpha = .79$  para reevaluación (Cabello et al., (2013) y Gross & John, (2003)) y  $\alpha = .83$  en el factor de reevaluación cognitiva y  $\alpha = .75$  para el de supresión emocional en su posterior validación en adolescentes españoles (Gullone y Taffe, 2012 citados por Navarro, Vara, Universidad de Valencia, España, Cebolla, & Baños, 2018); haciendo que se considere una buena herramienta para evaluar estrategias de RE tal y como lo mencionan Cabello (2013) y Gross & John, (2003) citados por Navarro, Vara, Universidad de Valencia, España, Cebolla, & Baños, (2018). En este trabajo los autores obtuvieron una estructura factorial de dos factores independientes, conformando la estructura de la escala original (Gross y John, 2003). La fiabilidad de las subescalas fue también adecuada, con un alfa de Cronbach de  $.75$  para supresión emocional y  $.79$  para la reevaluación cognitiva. Es un cuestionario compuesto por 10 ítems divididos en dos subescalas correspondientes a las dos estrategias de Regulación Emocional: Reevaluación cognitiva (6 ítems) y Supresión (4 ítems). Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 7 puntos, (1= completamente desacuerdo – 7 = completamente de acuerdo). Para evaluar cómo se posiciona en la dimensión de Reevaluación Cognitiva se deben sumar los ítems 1, 3, 5, 7, 8, 10. Los resultados obtenidos se interpretan como: puntuaciones bajas: entre 6 y 23. Medias: entre 24 y 30. Altas: entre 31 y 42. Para evaluar cómo se posiciona en la dimensión de Supresión Emocional se suman los ítems 2,4, 6, 9. Interpretándose de la siguiente manera: puntuaciones bajas: entre 4 y 11. Medias: entre 12 y 16. Altas: entre 17 y 28.

Cuestionario de Autorregulación Emocional. ERQ. (Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal, y Gross, 2013). Este cuestionario describe dos estrategias de regulación emocional: 1) la reevaluación cognitiva que hace referencia a un cambio cognitivo que modifique el impacto emocional y 2) la supresión emocional que implica inhibir la conducta de expresión emocional. El uso de estrategias de reevaluación cognitiva aumentaría la experiencia afectiva positiva y disminuiría la experiencia afectiva negativa en comparación con las personas que utilizan la supresión como estrategia de regulación emocional, considerada así la reevaluación cognitiva el medio más eficaz y saludable de

regulación emocional, (Gross & John, 2003; Balzarotti et al., 2010). Por tanto, a mayor nivel de reevaluación cognitiva y menor nivel de supresión indica una mejor autorregulación emocional.

**Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS):** creada por Gratz y Roemer (2004), conteniendo 36 ítems y fue desarrollada originalmente para evaluar la desregulación emocional en adultos. El análisis original de la DERS reveló una buena consistencia interna ( $\alpha = .88$ ) y tiene validez de constructo y predictiva. Para esta investigación se hará uso de la versión adaptada por Gómez, Pénelo y De la Osa (2014) que validaron la escala con 642 adolescentes de 12 a 18 años en España. El análisis factorial indicó una solución de seis factores y una medida de invariancia estricta entre sexos. La consistencia interna de todas las subescalas fue entre moderada y satisfactoria ( $\alpha = .71 - .88$ ), con excepción de consciencia ( $\alpha = .62$ ), pero se considera aceptable. Evalúa diferentes aspectos de la desregulación emocional a través de 36 ítems y 6 factores: a) no aceptación de respuestas emocionales (no-aceptación) (ítems 11, 12, 21, 23, 25, 29, 30), (b) dificultades en conductas dirigidas a metas cuando se está alterado (metas) (ítems 13, 18, 20, 26, 33), (c) dificultades en controlar conductas impulsivas cuando se está alterado (impulsividad) (3, 14, 19, 24, 27, 32), (d) acceso limitado a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas (estrategias) (ítems 15, 16, 22, 28, 31, 35, 36), (e) falta de conciencia emocional (conciencia) (ítems 2, 6, 8, 10, 17, 34), y (f) falta de claridad emocional (claridad) (1, 4, 5, 7, 9). Cuenta con una escala Likert de 5 puntos (1 casi nunca, 2 algunas veces, 3 la mitad de las veces, 4 la mayoría de las veces, 5 casi siempre). Para la corrección de la escala la mayoría de los ítems están redactados de forma que una mayor puntuación indica que la persona presenta mayores dificultades en el componente regulatorio evaluado, a excepción de 11 ítems redactados de forma inversa (ítems 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24, 34) cuya puntuación inversa es: 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Posteriormente a la recodificación de los ítems inversos, la puntuación de cada subescala se obtiene mediante la suma de las puntuaciones de los ítems correspondientes, se propone los siguientes puntos de corte:

	No aceptación de respuestas emocionales	Dificultades en conductas dirigidas a metas cuando se está alterado (metas)	Dificultades en controlar conductas impulsivas cuando se está alterado (impulsividad)	Acceso limitado a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas (estrategias)	Falta de conciencia emocional (conciencia)	Falta de claridad emocional (claridad)
Muy bajo	1-15	1-11	1-14	1-18	1-15	1-13
Bajo	16-21	12-14	15-18	19-20	16-19	14-16
Medio	22-23	15-18	19-20	21-22	20	17-19
Alto	24 a +	19 a +	21 a +	23 a +	21 a +	20 a +

**Conducta agresiva:** cuestionario de agresión (AQ) versión peruana, de Flores Chiquilín, Narciso y Rivera, (2017) (adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión (Buss y Perry, 1992; Andreu, Peña y Graña, 2002). La población de estudio para dicha adaptación fueron estudiantes de secundaria, procedentes de distintas instituciones educativas de la costa, sierra y selva del Perú. En el presente estudio se tendría en cuenta la baremación de la población procedente de la región costa, ya que poseen características similares a nuestra población de estudio (región pacifico). La fiabilidad de la versión peruana es elevada para una escala total ( $\alpha=0,836$ ), pero en el caso de las subescalas obtuvieron puntuaciones más bajas, pero satisfactorias, es así que en agresión física ( $\alpha=0,783$ ), subescala agresión verbal ( $\alpha=0,765$ ), subescala ira ( $\alpha=0,752$ ) y Hostilidad ( $\alpha=0,719$ ). Se destaca que en la presente investigación se utilizó los resultados obtenidos de la escala total. El método de evaluación del cuestionario puede ser individual o colectiva, está dirigido a adolescentes entre 10 y 19 años, está formado por 29 ítems y están codificados en una Escala tipo Likert de cinco puntos (1. Completamente Falso para mí; 2. Bastante falso para mí; 3. Ni verdadero ni falso para mí; 4. Bastante verdadero para mí; 5. Completamente verdadero para mí) y se estructuran en cuatro subescalas denominadas: Agresividad Física compuesta por nueve ítems (1, 5,9,13,17,21,24, 27, 29), Agresividad Verbal compuesta

por cinco ítems (2, 6, 10, 14, 18), Ira, compuesta por siete ítems (3, 7, 11, 15, 19, 22, 25), y finalmente, Hostilidad, compuesta por ocho ítems (4,8, 12,16, 20, 23, 26, 28) ; y su objetivo es medir los niveles de agresividad tanto física, verbal, la ira y la hostilidad. En la presente investigación solo se tomará en cuenta la puntuación de agresividad total.

Las correcciones se obtienen mediante la suma de los ítems, los resultados se interpretan de la siguiente manera:

	<b>Agresión total</b>
Muy bajo	Menos a 51
Bajo	52-67
Medio	68-82
Alto	83-98
Muy alto	99 a más

#### **Procedimiento de recolección de datos:**

A continuación, se describen los pasos de cómo se llevó a cabo la presente investigación:

Se solicitó permiso a la dirección del instituto Dr. Tomas Ruiz, a quién se le presentaron los objetivos de nuestra investigación y la carta emitida por la dirección de la carrera de Psicología, dicha carta fue firmada por el director otorgando así el consentimiento para la realización de dicha investigación.

Una vez obtenido el permiso del director, los padres firmaron un consentimiento informado para autorizar la participación de sus hijos. Se solicitó permiso a los padres mediante la firma del consentimiento informado. Una vez obtenida la autorización se aplicó el test de conductas agresivas (pre-prueba) para corroborar la información facilitada por la dirección donde expresaron que en esa sección se encontraban estudiantes con conductas agresivas. A los estudiantes seleccionados se le aplicó el cuestionario de autorregulación emocional y dificultades de autorregulación, para luego implementar el programa. Una vez seleccionados los estudiantes se les explicó la finalidad y metodología del programa que se implementó.

El programa de autorregulación emocional se realizó en base a otros programas existentes. y aplicados en poblaciones similares a la nuestra (Inteligencia emocional educación secundaria obligatoria sus autores Ezeiza, Izagirre y Lakunza, 2008) y (programa Ulises sus autores Comas, Moreno y Moreno, 2002) entre otros. Este se llevó a cabo mediante 10 sesiones de 45 minutos cada día, distribuido de la siguiente manera: 3 sesiones en agosto, 4 sesiones en septiembre y 3 en octubre. El programa se dividió en dos grandes bloques, basado en las estrategias de autorregulación propuesta por Gross y John (2003): seis sesiones de reevaluación cognitiva y cuatro sesiones de supresión emocional.

A continuación, se describirán las sesiones del programa, destacando que la descripción detallada del programa se encuentra en anexo 5 y en el anexo 6 se detallan los resultados de cada una de las sesiones.

- ✓ **Sesión 1 “Conocimiento emocional (Introducción, aspectos básicos)”**: duración de 50 minutos. El objetivo de dicha sesión era aprender a reconocer y clasificar diferentes tipos de emociones. Se desarrolló el tema conocimiento emocional, en donde se abordaron temas introductorios y aspectos básicos sobre las emociones y el programa de autorregulación emocional; las estrategias utilizadas fueron dinámicas de presentación, de generación de ideas y reflexión de videos educativos.
- ✓ **Sesión 2 Cognición de las emociones “Soy consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y el comportamiento”**: duración de 30 minutos (a petición de la dirección de la escuela por actividades académicas surgidas de manera imprevistas). El objetivo para dicha sesión era concientizar a los estudiantes de la importancia de los pensamientos sobre las emociones; las estrategias utilizadas fueron presentación de un video educativo sobre el tema, participación del estudiante mediante su opinión referente al video y un ejercicio práctico donde se les entregó una hoja a cada estudiante que contenía un cuadro dividido en cuatro partes Situación-Pensamiento-Emoción-Conducta el cual consistía en escribir una situación que ellos hayan percibido como positiva y una negativa, así como el pensamiento y emoción que sintieron en cada una (el aspecto comportamental se dejó para la



próxima sesión) este ejercicio se realizó con la finalidad de que los estudiantes fueran conscientes del impacto que tienen nuestros pensamientos sobre las emociones.

- ✓ **Sesión 3 Cognición de las emociones “Soy consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y el comportamiento” (continuación de la sesión anterior):** duración de 25 minutos, ya que los estudiantes estaban realizando evaluaciones. Los objetivos para dicha sesión eran aprender sobre el proceso emocional, así como conocer y comprender el proceso de las respuestas ante las situaciones; las estrategias utilizadas fueron generación de ideas, conferencia participativa y participación del estudiante mediante su opinión referente al ejercicio.
- ✓ **Sesión 4 “Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones:** duración de 30 minutos, a petición del docente. El objetivo para dicha sesión era aprender a cuestionar los pensamientos e incorporar alternativas diferentes para respuesta más adaptativa para las diferentes situaciones; las estrategias utilizadas fueron dinámicas de grupo “El rap optimista”, generación de ideas y conferencia participativa.
- ✓ **Sesión 5 “Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones”:** duración de 30 minutos. El objetivo para esta sesión fue aprender a relajarse ante las situaciones que le generan conductas agresivas; las estrategias utilizadas fueron conferencia participativa, presentación de videos educativos, ejercicio práctico de la técnica de respiración y participación de los estudiantes tras realizar el ejercicio.
- ✓ **Sesión 6 Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones “Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno/a lo suyo”:** duración de 35 minutos. Los objetivos para esta sesión fueron aprender a mostrar los sentimientos de forma correcta y saber defender nuestros derechos de forma asertiva; para el abordaje de la sesión se utilizaron estrategias de dinámica de preguntas y respuestas, presentación de video educativo, conferencia participativa y ejercicios prácticos sobre los tipos de comunicación (pasiva, agresiva y asertiva).
- ✓ **Sesión 7 “Conducta y emoción”:** duración de 45 minutos. El objetivo para esta sesión fue aprender sobre la expresión comportamental de las emociones; las estrategias utilizadas fueron dinámicas ¿Cómo me siento? en donde cada uno expresó cómo se siente verbalmente y mediante gestos, presentación de un video

educativo sobre la expresión comportamental de las emociones, participación de los estudiantes y un ejercicio práctico.

- ✓ **Sesión 8 “Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones”:** duración de 40 minutos. La finalidad de esta sesión fue proponer objetivos encaminados al cambio en la conducta; las estrategias utilizadas fueron un ejercicio práctico mediante un cuadro Comportamiento-objetivos -resultados, se les explicó que debían escribir en el primer espacio como actúan cuando están molestos, en el segundo los objetivos que se plantean para cambiar su conducta y en el último cuadro que esperan obtener tras la práctica de sus objetivos con respecto a cambiar su comportamiento.
- ✓ **Sesión 9 “Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones (continuación de la sesión anterior):** duración de 30 minutos. La finalidad de esta sesión fue proponer objetivos encaminados al cambio en la conducta; las estrategias utilizadas fueron trabajo individual de la puesta en práctica de los objetivos propuestos para el cambio comportamental en la sesión anterior y contando con la participación de los estudiantes sobre dicho trabajo.
- ✓ **Sesión 10 “Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones”:** duración de 45 minutos. El objetivo para esta sesión era fomentar la empatía, fortalecer la autoestima y las relaciones entre los compañeros; se pretendía realizar la actividad “Descubriendo mis cualidades y la de los demás” que consistiría en pedirles a cada estudiante que en una hoja escriba sus aspectos positivos; pero decidimos realizar una actividad de manera vivencial en donde cada uno expresara que les pareció el programa, cómo se sintieron y qué aprendieron. Las estrategias utilizadas fueron dinámicas de grupo “cómo se sienten y que me gusta hacer”, opinión personal del programa y lo aprendido, así como la participación voluntaria del trabajo realizado.

Tras implementar el programa se realizó una pos-prueba programada en el mes de noviembre para analizar los cambios de este sobre la conducta agresiva.

Una vez aplicada la pos-prueba se realizó el análisis estadístico con el paquete de Ciencias Sociales (SPSS).

Sesgos y su control:

Sesgos	Control de sesgos
Sesgos debido al encuestado: hace referencia a que los estudiantes no brindan la información correcta por falta de confianza o comprensión de la investigación presente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se detallaron las instrucciones del instrumento y se aclararon dudas que los estudiantes presentaron.</li> <li>● Se facilitaron y explicaron a los padres de familia, estudiantes y dirección del instituto la confidencialidad de la investigación.</li> <li>● La participación fue voluntaria.</li> </ul>
Medición: está asociado a la elección incorrecta de un instrumento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se eligieron los instrumentos con las características psicométricas adecuadas es decir que cuenta con validez y fiabilidad aceptada.</li> </ul>
Sesgos asociados a la información recopilada para la elaboración del programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se realizó una búsqueda exhaustiva de programas ya elaborados y los más relacionados y adecuados con los objetivos del programa de autorregulación emocional.</li> </ul>
Sesgo debido a la transcripción de información de datos: hay errores que se pueden presentar al momento de transcribir los datos en el programa estadístico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se hizo una revisión exhaustiva de la transcripción de los datos.</li> </ul>
Sesgos debido a los métodos estadísticos empleados: se utiliza un estadístico que no es adecuado para las variables de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En el plan de análisis se seleccionó el método estadístico más adecuado para las variables de estudio.</li> </ul>
Sesgo debido a la interpretación errónea de los resultados: el análisis de los resultados no fue analizado de la forma correcta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Revisión de los resultados con otros estudios.</li> <li>● Se analizaron los resultados tomando en cuenta los fundamentos teóricos disponibles.</li> </ul>

**Plan de análisis:**

Las variables de estudio (características sociodemográficas, conductas agresivas, autorregulación emocional y dificultades en la autorregulación emocional) fueron analizadas mediante estadísticos descriptivos (frecuencia absoluta y frecuencia porcentual), para ello se hizo uso del paquete estadístico de ciencias sociales (SPSS versión 23). Para determinar la diferencia de las variables de dimensión autorregulación emocional y conductas agresivas en función al sexo se utilizó el test de dependencia de Chi cuadrado. Para verificar los cambios generados con la aplicación del programa de autorregulación emocional en la variable conducta agresiva y dificultades en la autorregulación se utilizó prueba de rangos de Wilconxon.

Los datos son presentados en tablas para una mejor comprensión de ellos.

## Operacionalización de variables:

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Valor	Instrumento
<b>Características sociodemográficas</b>	Características biológicas, socioeconómico culturales que están presentes en la población sujeta a estudio, tomando aquellas que pueden ser medibles.	Conjunto de datos de naturaleza social que describen las características de una población, a partir de cuyo análisis pueden hacerse interpretaciones de su comportamiento.	Edad Sexo Religión  Persona con quien vive	12-17  Hombre Mujer  Católica <sup>(1)</sup> Evangélica <sup>(2)</sup> Testigo de Jehová <sup>(3)</sup> Otras <sup>(4)</sup> Ninguna <sup>(5)</sup>  Ambos padres <sup>(1)</sup> Solo mamá <sup>(1)</sup> Solo papá <sup>(2)</sup> Otros familiares <sup>(4)</sup> Padres y familia <sup>(5)</sup> Mamá y hermanos <sup>(6)</sup>	Encuesta  Sociodemográfica
<b><u>Cambios generados por el programa</u></b> Nivel de agresividad	Conjunto de patrones de actividad que pueden manifestarse con intensidad variable, desde las expresiones verbales y gestuales hasta la agresión física. El lenguaje cotidiano asocia la agresividad con la falta de respeto, la ofensa o la provocación.	La agresividad es una tendencia a actuar o a responder de forma violenta.	Muy Bajo Bajo Medio Alto Muy alto	menos a 51 52-67 68-82 83-98 99 a más	Cuestionario AQ de Buss y Perry

<p>Autorregulación emocional</p>	<p>Autorregulación Emocional es la capacidad específica de la Inteligencia Emocional para intervenir y modificar el curso y la generación de las propias emociones – tanto antes como durante la emoción misma (Gross,1999; 2005).</p>	<p>La autorregulación emocional o regulación emocional es una capacidad compleja que está basada en la habilidad de las personas para manejar las propias emociones.</p>	<p>Reestructuración cognitiva</p>	<p>Bajas 6-23. Medias 24-30 Altas 31- 42.</p>	<p>Cuestionario ERQ</p>
<p>Dificultades en la regulación emocional</p>	<p>La desregulación emocional, supone una labilidad afectiva excesiva y descontrolada (Linehan, 1993), y el autocontrol emocional excesivo, que suprime la experiencia emocional del sujeto (Taylor, Bagby y Parker, 1997)</p>	<p>Escaso control sobre las <b>emociones</b> de parte de los individuos, que se relaciona con una expresión impulsiva de parte de éstos, mostrando las emociones de manera exagerada o de forma fuera de lo esperado socialmente.</p>	<p>Supresión</p> <p>Falta de conciencia emocional</p> <p>Dificultad en el control de impulso</p> <p>No-aceptación de respuestas emocionales</p> <p>Dificultad en conductas dirigidas a metas</p> <p>Falta de claridad emocional</p> <p>Acceso limitado a estrategias de regulación emocional</p>	<p>Bajas 4- 11. Medias 12- 16 Altas 17- 28</p> <p>Muy Bajo 1-15 Bajo 16-19 Medio 20 Alto 21 a +</p> <p>Muy Bajo 1-14 Bajo 15-18 Medio 19-20 Alto 21 a +</p> <p>Muy Bajo 1-15 Bajo 16-21 Medio 22-23 Alto 24 a +</p> <p>Muy Bajo 1-11 Bajo 16-21 Medio 22-23 Alto 24 a +</p> <p>Muy Bajo 1-13 Bajo 14-16 Medio 17-19 Alto 20 a +</p> <p>Muy Bajo 1-18 Bajo 19-20 Medio 20 Alto 21 a +</p>	

### **Consideraciones éticas:**

Para la realización de esta investigación, se tomó en cuenta las normativas éticas de APA, considerando lo siguiente:

Se solicitó formalmente a la dirección del colegio el permiso para llevar a cabo la investigación.

Se informó a los participantes los objetivos y métodos que serían aplicados al momento de realizarse la investigación.

Se obtuvo el consentimiento informado por escrito otorgado por los padres y estudiantes que deseaban participar en la investigación.

La participación fue voluntaria y el estudiantado podría retirarse en el momento que ellos desearan.

Se garantizó a los participantes la confidencialidad y anonimato de los resultados y la información fue únicamente para fines investigativos y de carácter confidencial. Cabe señalar que en los test aparecían los nombres de los estudiantes, con el fin de llevar un control en el pre y pos prueba, sin embargo, los resultados solo fueron utilizados con fines investigativos.

Estos resultados fueron retroalimentados a la dirección del centro, profesores y psicólogo, con el fin de brindar un seguimiento a los estudiantes y de brindar atención psicológica a los estudiantes que lo ameriten.

## Resultados

### Características sociodemográficas de la población de estudio

En las características sociodemográficas se destaca el predominio de los estudiantes varones con un 57% (n=28), la edad más frecuente fue la de 12 años (49%, n=24); la mayoría de los estudiantes viven con ambos padres con un 29% (n=14) y no pertenecen a ninguna religión (53%, n=26).

Tabla No. 1 Características sociodemográficas de los estudiantes del Colegio Dr. Tomás Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

Características sociodemográficas		F (N=49)	F%
Sexo	Hombre	<b>28</b>	<b>57</b>
	Mujer	21	43
Edad	12	<b>24</b>	<b>49</b>
	13	14	29
	14	10	20
	15	1	2
Con quién vive	Ambos padres	<b>14</b>	<b>29</b>
	Solo mamá	11	22
	Solo papá	3	6
	Otros familiares (abuelos, tíos, primos)	2	4
	Padres y familia	11	22
	Mamá y hermanos	8	16
Religión	Católica	10	20
	Evangélico	8	16
	Testigo de Jehová	3	6
	Otras	2	4
	Ninguna	<b>26</b>	<b>53</b>

Fuente: Encuesta sociodemográfica



## Pre-prueba

### Nivel de agresividad

El 71.4 % (n=35) de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, presentaron un nivel de agresividad de alto a muy alto. Se destaca que los estudiantes hombres (82 %, n=23) presentaron mayor frecuencia en este nivel en comparación a las mujeres (57%, n=12). No se encontró diferencias significativas por sexo.

Tabla No. 2 Nivel de agresividad de los estudiantes del Colegio Tomás Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

Nivel de agresividad	Hombres (N=28)		Mujeres (N=21)		Total (N=49)	P
	F	%	F	%		
Muy bajo			1	5	1 (2%)	0.273*
Bajo			2	10	2 (4.1%)	
Medio	5	18	6	29	11 (22.4%)	
Alto	<b>16</b>	<b>57</b>	<b>9</b>	<b>43</b>	<b>25 (51%)</b>	
Muy alto	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>10 (20.4%)</b>	

Fuente: Cuestionario de agresividad AQ (versión peruana, de Flores Chiquilín, Narciso y Rivera, 2017; versión original de Buss y Perry, 1992) / \*No significativo

### Dimensiones de regulación emocional

Como ya se describió en la metodología el instrumento utilizado para la regulación emocional incluye dos dimensiones: reevaluación cognitiva y supresión emocional. En la reevaluación cognitiva los estudiantes presentaron un nivel medio (49.9%, n=22), destacando que en este nivel dominaron las mujeres (52%, n=11), y los hombres en el nivel alto (43%, n=12). En cuanto a la estrategia de supresión emocional, predominó el nivel alto (63.3%, n=31), tanto en hombres (61%, n=17) como en mujeres (67%, n=14). No se encontró diferencia significativa de esta variable por sexo

Tabla No.3 Dimensiones de regulación emocional de los estudiantes del Colegio Dr. Tomas Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

Estrategia emocional		Hombre		Mujer		Total	P
		F	%	F	%		
Reevaluación cognitiva	Bajo	5	18	3	14	8 (16.3%)	0.685*
	Medio	<b>11</b>	<b>39</b>	<b>11</b>	<b>52</b>	<b>22 (49.9%)</b>	
	Alto	<b>12</b>	<b>43</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	<b>19 (38.8%)</b>	
Supresión emocional	Bajo	2	7			2 (4.1%)	0.677*
	Medio	9	32	7	33	16 (32.7%)	
	Alto	<b>17</b>	<b>61</b>	<b>14</b>	<b>67</b>	<b>31 (63.3%)</b>	

Fuente: Cuestionario Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross y John, 2003) /\*No significativo

### Dificultades en la regulación emocional

En las dificultades de **No aceptación** (46%, n=23), **Falta de consciencia emocional** (49%, n=24), **Falta de control de conductas impulsivas** (49%, n=24), **Dificultad en conductas dirigidas a metas** (49%, n=24), **Falta de claridad emocional** (47%, n=23) y **Acceso limitado a estrategias de regulación emocional** (47%, n=23) menos de la mitad de los estudiantes se encuentran en un nivel medio/alto. Cabe destacar que los hombres presentaron mayor dificultad en la **No aceptación** (54%, n=15), **Falta de consciencia emocional** (53%, n=15), **Falta de control de conductas impulsivas** (57%, n=16) y **Dificultad en conductas dirigidas a metas** (53%, n=15) a diferencias de las mujeres que presentaron mayor dificultad en la dimensión de **Falta de claridad emocional** (53%, n=11). En la dimensión **acceso limitado a estrategias de regulación emocional** se encontró una ligera diferencia porcentual a favor de las mujeres (48%, n=10). Solo se encontró diferencia por sexo estadísticamente significativa en la dificultad de **conducta dirigida a metas**.

Tabla No. 4 Dificultades en la regulación emocional en estudiantes de séptimo grado del colegio Dr. Tomas Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

Dificultades en la regulación emocional		Hombre		Mujer		Total	P
		F	%	F	%		
No aceptación	Muy bajo	6	21	6	29	12 (24%)	0.478*
	Bajo	7	25	7	33	14 (29%)	
	Medio	7	<b>25</b>	4	<b>19</b>	<b>11 (22%)</b>	
	Alto	8	<b>29</b>	4	<b>19</b>	<b>12 (24%)</b>	
Falta de consciencia emocional	Muy bajo	9	32	8	38	17 (35%)	0.400*
	Bajo	4	14	4	19	8 (16%)	
	Medio	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>9 (18%)</b>	
	Alto	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>15 (31%)</b>	
Dificultad en controlar conductas impulsivas.	Muy bajo	6	21	7	33	13 (27%)	0.969*
	Bajo	6	21	6	29	12 (24%)	
	Medio	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>10 (20%)</b>	
	Alto	<b>10</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>14 (29%)</b>	
Dificultad en conductas dirigidas a metas	Muy bajo	8	29	8	38	16 (33%)	<b>0.004**</b>
	Bajo	5	18	4	19	9 (18%)	
	Medio	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>10 (20%)</b>	
	Alto	<b>11</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>14 (29%)</b>	
Falta de claridad emocional	Muy bajo	9	32	7	33	16 (33%)	0.782*
	Bajo	7	25	3	14	10 (20%)	
	Medio	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>8 (16%)</b>	
	Alto	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>43</b>	<b>15 (31%)</b>	
Acceso limitado a estrategias de regulación emocional	Muy bajo	8	29	5	24	13 (27%)	0.427*
	Bajo	7	25	6	29	13 (27%)	
	Medio	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>24</b>	<b>9 (18%)</b>	
	Alto	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>24</b>	<b>14 (29%)</b>	

Fuente: Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS; Gómez, Pénelo y De la Osa, 2014; versión original de Gratz y Roemer, 2004) /\* No significativo;

\*\*Significativo (Estadístico de Fisher)

## Cambios generados en la autorregulación emocional, dificultades de la regulación emocional y conducta agresiva con la aplicación del programa.

En la estrategia de reevaluación cognitiva se registró cambio, caracterizado por el aumento del nivel bajo, es decir menor utilización de esa estrategia, (Pre-prueba 16.3% (n=8) y pos-prueba 43% (n=21)) tanto en hombres como en mujeres. Los niveles medio y alto experimentaron una disminución, siendo más frecuente en mujeres que en hombres. Se destaca que la diferencia encontrada fue estadísticamente significativa (véase tabla No. 6).

En la supresión emocional, no se encontraron cambios ya que el nivel alto siguió predominando, es decir, es la estrategia más utilizada, aunque hubo una disminución porcentual (pre/prueba 63.3%, n=31 a pos/prueba 49%, n=24) en ambos sexos. En frecuencia siguió el nivel medio (pre/prueba 32.7%, n= 16 a pos/prueba 37%, n=18), el cual aumentó solo en las mujeres y el nivel bajo se mantuvo como el nivel menos frecuente, aunque aumentó porcentualmente en ambos sexos en la post-prueba (nivel bajo pre/prueba 4.1%, n=2 a pos/prueba 14 %, n=7). Por lo tanto, no se encontró diferencia en la pre y post-prueba (véase tabla 6).

Tabla No. 5 Cambios generados en la regulación emocional en estudiantes de séptimo grado del colegio Dr. Tomas Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

Estrategias	Pre-prueba			Pos-prueba		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
<b>Reevaluación cognitiva</b>						
<b>Bajo</b>	5(18%)	3 (14%)	8 (16.3%)	<b>11 (39%)</b>	<b>10 (48%)</b>	<b>21 (43%)</b>
<b>Medio</b>	11(39%)	<b>11 (52%)</b>	<b>22 (49.9%)</b>	7 (25%)	5 (24%)	12 (24%)
<b>Alto</b>	<b>12 (43%)</b>	7 (33%)	19 (38.8%)	10 (36%)	6 (29%)	16 (33%)
<b>Supresión emocional</b>						
<b>Bajo</b>	2 (7%)		2 (4.1%)	6 (21%)	1 (5%)	7 (14%)
<b>Medio</b>	9 (32%)	7 (33%)	16 (32.7%)	9 (32%)	9 (43%)	18 (37%)
<b>Alto</b>	<b>17 (61%)</b>	<b>14 (67%)</b>	<b>31 (63.3%)</b>	<b>13 (46%)</b>	<b>11 (52%)</b>	<b>24 (49%)</b>

Fuente: Cuestionario Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross y John, 2003).

Tabla No. 6 Prueba de Wilcoxon de las estrategias de autorregulación emocional

Regulación emocional		Media	Diferencias de media	Rangos promedios		Rangos		P
				Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	
Reevaluación cognitiva	Pre-prueba	2.22	.327	18.68	15.33	411	184	0.042*
	Post-prueba	1.90						
Supresión emocional	Pre-prueba	2.59	.245	15.47	11.50	263	115	0.057**
	Post-prueba	2.35						

Fuente: Cuestionario Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross y John, 2003) /\* Significativo, \*\* No significativo.

### Dificultades en la regulación emocional

Tal como se destacó en la pre-prueba más de la mitad de los estudiantes presentaron un nivel bajo/muy bajo en las diferentes dificultades de regulación emocional, manteniéndose dicho predominio en la pos-prueba. Sin embargo, debido a que el interés del programa estaba centrado en la disminución de esas dificultades, los resultados que a continuación se presentan se centrarán en los cambios obtenidos en los niveles medio/alto, ya que esos niveles son los que indican la presencia de esa dificultad.

**No aceptación:** esta dificultad experimentó una ligera disminución en los niveles medio (pre-prueba 22%, n=11; pos/prueba 20% n=10) y alto (pre/prueba 24%, n=12; pos/prueba 18% n=9), destacando que las mujeres no experimentaron cambios en el nivel medio en la post-prueba. Según los datos que se muestran en la tabla 8 los cambios registrados en la pre y post-prueba no son significativos.

**Falta de consciencia emocional:** también se registró una disminución de esa dificultad en los niveles medio (pre/prueba 18%, n=9; pos/prueba 10%, n=5) y alto (pre/prueba 31%, n=15; pos/prueba 27%, n=13), por sexo se encontró que los hombres presentaron una disminución en dicha dificultad, a diferencia de las mujeres en las que se incrementó el nivel alto (pre/prueba 29%, n=6; pos/prueba 52%, n=11). Los cambios registrados en la pre y post prueba no son significativos (véase tabla 8)

**Dificultad en controlar conductas impulsivas:** Con respecto a esta dificultad hubo una disminución en el nivel medio (pre-prueba 20%, n=10; pos/prueba 18%, n=9)

cabe mencionar que por sexo hubo una disminución de este nivel en las mujeres (pre/prueba 19%, n=4; pos/prueba 10%, n=2) y un incremento en los hombres (pre/prueba 21%, n=6; pos/prueba 25%, n=7). En cuanto al nivel alto (pre/prueba 29%, n=14; pos/prueba 24%, n=12) también presento una disminución; pero por sexo hubo un incremento en las mujeres (pre/prueba 19%, n=4; pos/prueba 24%, n=5) y una disminución en los hombres (pre/prueba 36%, n=10; pos/prueba 25%, n=7). Las diferencias encontradas en ambas pruebas resultan ser estadísticamente significativa, tal como se detalla en la tabla 8.

**Dificultad en conductas dirigidas a metas:** en esta dificultad no se encontraron cambios en los niveles medio (pre/pos prueba 20%, n=10) y alto (pre/pos prueba 29%, n=14). Por sexo se encontró que los hombres presentaron una ligera disminución en el nivel alto (pre/prueba 39%, n=11; pos/prueba 36%, n=10) a diferencia de las mujeres (pre/prueba 14%, n=3; pos/prueba 19%, n=4) que presentaron un ligero incremento en este nivel. No se registró cambios significativos en esta dificultad (véase tabla 8).

**Falta de claridad emocional:** con respecto a esta dificultad no se encontró variación en el nivel medio (pre/pos prueba 16%, n=8). Cabe mencionar que por sexo hubo un incremento en las mujeres (pre/prueba 10% n=2; pos/prueba 19%, n=4) y una disminución en hombres (pre/prueba 21%, n=6; pos/prueba 14%, n=4) en este nivel. A diferencia del nivel alto (pre/prueba 31%, n=15; pos/prueba 27%, n=13) que presentó una disminución; por sexo hubo un incremento en los hombres (pre/prueba 21%, n=6; pos/prueba 32%, n=9) y una disminución en las mujeres (pre/prueba 43%, n=9; pos/prueba 19%, n=4). Las diferencias encontradas en la pre y post prueba resultaron estadísticamente significativas (véase tabla 8).

**Acceso limitado a estrategias de regulación emocional:** en cuanto a esta dificultad en el nivel medio (pre/prueba 18%, n=9, 16%, n=8) se registró una ligera disminución; presentándose solo en las mujeres (pre/prueba 24%, n=5 pos/prueba 19%, n=4). A diferencia en el nivel alto (pre/pos prueba 29%, n=14) no se experimentó variación tanto en hombres como en mujeres. La diferencia encontrada en esta dificultad en la pre y post-prueba es estadísticamente significativa (véase tabla 8).

Tabla No. 7 Cambios generados en las dificultades de la regulación emocional en estudiantes de séptimo grado del colegio Dr. Tomas Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

Dificultades en la regulación emocional		Hombre	Pre-prueba Mujer	Total	Hombre	Pos-prueba Mujer	Total
		F	F		F	F	
No aceptación	Muy bajo	6 (21%)	6 (29%)	12 (24%)	7(25%)	5 (24%)	12 (24%)
	Bajo	7 (25%)	7 (33%)	14 (29%)	9 (32%)	9 (43%)	17 (37%)
	Medio	<b>7 (25%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>11 (22%)</b>	<b>6 (21%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>10 (20%)</b>
	Alto	<b>8 (29%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>12 (24%)</b>	<b>6 (21%)</b>	<b>3 (14%)</b>	<b>9 (18%)</b>
Falta de conciencia emocional	Muy bajo	9 (32%)	8 (38%)	17 (35%)	9 (32%)	4 (19%)	13 (27%)
	Bajo	4 (14%)	4 (19%)	8 (16%)	12 (43%)	6 (29%)	18 (37%)
	Medio	<b>6 (21%)</b>	<b>3 (14%)</b>	<b>9 (18%)</b>	<b>5 (18%)</b>		<b>5 (10%)</b>
	Alto	<b>9 (32%)</b>	<b>6 (29%)</b>	<b>15 (31%)</b>	<b>2 (7%)</b>	<b>11 (52%)</b>	<b>13 (27%)</b>
Dificultad en controlar conductas impulsivas	Muy bajo	6 (21%)	7 (33%)	13 (27%)	6 (21%)	6 (29%)	12 (24%)
	Bajo	6 (21%)	6 (29%)	12 (24%)	8 (29%)	8 (38%)	16 (33%)
	Medio	<b>6 (21%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>10 (20%)</b>	<b>7 (25%)</b>	<b>2 (10%)</b>	<b>9 (18%)</b>
	Alto	<b>10 (36%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>14 (29%)</b>	<b>7 (25%)</b>	<b>5 (24%)</b>	<b>12 (24%)</b>
Dificultad en conductas dirigidas a metas	Muy bajo	8 (29%)	8 (38%)	16 (33%)	5 (18%)	9 (43%)	14 (29%)
	Bajo	5 (18%)	4 (19%)	9 (18%)	9 (32%)	2 (10%)	11 (22%)
	Medio	<b>4 (14%)</b>	<b>6 (29%)</b>	<b>10 (20%)</b>	<b>4 (14%)</b>	<b>6 (29%)</b>	<b>10 (20%)</b>
	Alto	<b>11 (39%)</b>	<b>3 (14%)</b>	<b>14 (29%)</b>	<b>10 (36%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>14 (29%)</b>
Falta de claridad emocional	Muy bajo	9 (32%)	7 (33%)	16 (33%)	8 (29%)	6 (29%)	14 (29%)
	Bajo	7 (25%)	3 (14%)	10 (20%)	7 (25%)	7 (33%)	14 (29%)
	Medio	<b>6 (21%)</b>	<b>2 (10%)</b>	<b>8 (16%)</b>	<b>4 (14%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>8 (16%)</b>
	Alto	<b>6 (21%)</b>	<b>9 (43%)</b>	<b>15 (31%)</b>	<b>9 (32%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>13 (27%)</b>
Acceso limitado a estrategias de regulación emocional	Muy bajo	8 (29%)	5 (24%)	13 (27%)	7 (25%)	8 (38%)	15 (31%)
	Bajo	7 (25%)	6 (29%)	13 (27%)	8 (29%)	4 (19%)	12 (24%)
	Medio	<b>4 (14%)</b>	<b>5 (24%)</b>	<b>9 (18%)</b>	<b>4 (14%)</b>	<b>4 (19%)</b>	<b>8 (16%)</b>
	Alto	<b>9 (32%)</b>	<b>5 (24%)</b>	<b>14 (29%)</b>	<b>9 (32%)</b>	<b>5 (24%)</b>	<b>14 (29%)</b>

Fuente: Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS; Gómez, Pénelo y De la Osa, 2014; versión original de Gratz y Roemer, 2004)

Tabla No 8: Prueba de Wilcoxon de las dificultades de la autorregulación emocional de los participantes.

Dificultades de la regulación emocional		Media	Diferencias de media	Rangos promedios		Rangos		P
				Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	
No aceptación	(Pre-prueba)	19.39	-0.041	24.35	21.59	560	475	0.631**
	(Pos-prueba)	19.43						
Falta de conciencia emocional	(Pre-prueba)	17.61	-1.082	18.57	27.24	408.50	626.50	0.218**
	(Pos-prueba)	18.69						
Dificultad de controlar conductas impulsivas	(Pre-prueba)	15.92	-1.612	19.06	24.46	305	685	<b>0.026*</b>
	(Pos-prueba)	17.53						
Dificultad en conductas dirigidas a metas	(Pre-prueba)	15.06	0.796	24.52	22.18	637.50	443.50	0.288**
	(Pos-prueba)	14.27						
Falta de claridad emocional	(Pre-prueba)	13.80	-2.000	17.91	26.48	285.50	794.50	<b>0.005*</b>
	(Pos-prueba)	15.80						
Acceso limitado a estrategias de regulación emocional	(Pre-prueba)	18.86	-1.694	20.03	25.53	340.50	740.50	<b>0.029*</b>
	(Pos-prueba)	20.55						

Fuente: Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS; Gómez, Pénelo y De la Osa, 2014; versión original de Gratz y Roemer, 2004) /\*Significativo, \*\*No Significativo



## Nivel de agresividad

En cuanto al nivel de agresividad se encontró una disminución en los niveles alto (pre/prueba 51%, n=25; pos/prueba 35%, n=17) y una pequeña disminución en el nivel muy alto (pre/prueba 20.4%, n=10; pos/prueba 18%, n=9); Tanto hombres como mujeres disminuyeron en el nivel alto, pero en el nivel muy alto solo los hombres experimentaron disminución. No se registró diferencia significativa en los datos del nivel de agresividad en la pre y post-prueba.

Tabla No. 9 Cambios generados en el nivel de agresividad en los estudiantes de séptimo grado del colegio Dr. Tomas Ruiz Romero, Chinandega, marzo-octubre 2019.

Nivel de agresividad	Pre-Prueba			Pos-Prueba		
	Hombres F	Mujeres F	Total	Hombres F	Mujeres F	Total
Muy bajo		1 (5%)	1 (2%)			
Bajo		2 (10%)	2 (4.1%)	2 (7%)	4 (19%)	6 (12%)
Medio	5 (18%)	6 (29%)	11(22.4%)	11 (39%)	6 (29%)	17 (35%)
Alto	<b>16 (57%)</b>	<b>9 (43%)</b>	<b>25 (51%)</b>	<b>9 (32%)</b>	<b>8 (38%)</b>	<b>17 (35%)</b>
Muy alto	<b>7 (25%)</b>	<b>3 (14%)</b>	<b>10 (20.4%)</b>	<b>6 (21%)</b>	<b>3 (14%)</b>	<b>9 (18%)</b>

Fuente: Cuestionario de agresividad AQ (versión peruana, de Flores Chiquilín, Narciso y Rivera, 2017; versión original de Buss y Perry, 1992)

Tabla 10: Prueba de Wilcoxon en los niveles de agresividad.

Nivel de agresividad	Media	Diferencias de media	Rangos promedios		Rangos		P
			Negativo	Positiv o	Negativ o	Positiv o	
(Pre-prueba)	3.84		17.43	16.25	366	195	0.104**
(Pos-prueba)	3.59	0.245					

Fuente: Cuestionario de agresividad AQ (versión peruana, de Flores Chiquilín, Narciso y Rivera, 2017; versión original de Buss y Perry, 1992) / No significativo\*\*

Para profundizar sobre los cambios obtenidos con el programa se realizó una encuesta de preguntas abiertas, las cuales estaban orientadas a dos aspectos: aprendizaje del programa y percepción del programa.

En cuanto a los aprendizajes obtenidos por el programa se destacaron: mayor conciencia de las emociones, adquisición de herramientas para afrontar situaciones y control de las emociones, tal como se destacan en las siguientes afirmaciones:

**“Me ayudó a entender mis emociones y saber expresarlas porque antes no lo hacía delante de la gente” (P11),**

**“Tenemos más conocimiento sobre nuestras emociones, expresarnos mejor, puedo controlar mi ira y ser positiva.” (P46),**

**“Aprendimos a controlar y expresar nuestras emociones en el momento y de la forma adecuada” (P46)**

En cuanto a la **Percepción del programa** se consideraron los siguientes aspectos: dominio de las investigadoras, satisfacción o insatisfacción, materiales e importancia.

En relación con el dominio de las expositoras la mayoría de los participantes consideraron que estas tenían dominio de los temas que se impartieron **“Me gusta como dan la clase, como la dirigen” (P6).**

Otra parte de los participantes hicieron énfasis en la satisfacción que sintieron en las sesiones impartidas considerando que era su mejor día y que se sintieron muy felices: **“La clase era divertida y alegre en el salón, me gustó mucho como me sentía en esa clase, venían cada lunes a divertir el día que era el más aburrido y comenzó a ser mi día favorito” (P7).**

Algunos de los participantes comentaron que la insatisfacción que estos tenían era en relación al comportamiento de sus compañeros de clases **“No me gusto cuando los chavalos estaban haciendo ruido” (P1), “Sé que nos hemos portado mal, pero las he estimado durante este tiempo que estuvieron con nosotros, por su paciencia y gracias” (P43).**

En relación con los materiales utilizados en la implementación del programa los participantes expresaron que fueron los correctos: **“Los premios eran buenos, los videos e imágenes estaban perfectos” (P1).**

Por último, los integrantes hacían referencia a la importancia del programa en sus vidas, ya que fue un aporte significativo para ellos al pensar más en sí mismo y sus emociones **“Pude pensar más en mí y me ayudó mucho, aunque no pareciera, fue un año tuani y más por ellas” (P7).** **“Fue muy bueno que nos enseñaran sobre las emociones que sentimos” (P3).**

## Discusión

En cuanto a la variable conductas agresivas se encontró que la mayoría de los participantes tanto hombres como mujeres, presentaron un nivel de agresividad de alto a muy alto, estos resultados coinciden con un estudio realizado por Rojas y Nashino (2010), en el que concluyeron que sus participantes presentaban un nivel alto de agresividad. Este alto nivel de agresividad obtenido en los resultados puede estar vinculado a la etapa que están viviendo los estudiantes como lo es la adolescencia, así como lo señala Sabeh, (2017) durante la preadolescencia y adolescencia (de los 12 hasta los 17 años) se produce un incremento de las conductas agresivas. La agresividad física alcanza un punto álgido en los comienzos de la adolescencia y sus agresiones tienen efectos más dañinos, en la medida en que se produce un aumento de la fuerza física luego estas conductas agresivas tienden a decrecer. Por otra parte, Grace (2014) plantea que durante esta etapa a nivel cerebral se está experimentando cambios importantes como es el desarrollo del área prefrontal y sistema límbico, lo que hace que el adolescente al inicio de esta etapa (entre los 11-15 años) tenga mayor tendencia a conductas impulsivas o que genera intensidad emocional. Aunque, los factores ambientales son determinantes en cómo se manifiesta ese proceso de desarrollo cerebral en el adolescente. Las condiciones psicosociales en las que se encuentra inmerso el o la adolescente pueden facilitar este tipo de conducta, así Sabeh (2017) afirma que en ciertos contextos socio-culturales, la conducta agresiva, así como la conducta antisocial cumplirían funciones vinculadas a tareas del desarrollo del adolescente, como son: búsqueda y construcción de una identidad, adquisición de un rol, logro de la autonomía, reputación social y expansión de los lazos sociales. La conducta agresiva, en sus contextos, sería una respuesta que permite al adolescente incluirse en su grupo social, evitando la exclusión (Berger, 2011).

Cabe mencionar que la presencia de conductas agresivas puede generar consecuencias significativas en el proceso de identidad del adolescente, ya que este tipo de comportamiento puede ser utilizado como elemento definitorio de quien es, aspecto que genera secuelas en las diferentes áreas de su vida. Paradójicamente, este tipo de conductas ayuda a algunos adolescentes a sentirse satisfechos consigo mismos y aumentar la confianza en sus habilidades para afrontar las dificultades; siendo el

comportamiento agresivo un elemento que le permite reforzar su sentido de identidad personal, en el que presenta carencias. Por lo tanto, la conducta agresiva constituye una forma de autoafirmarse y adquirir autoconfianza. También constituye para el adolescente un medio para sentirse más autónomo, más independiente. A medida que crecen, muchos de ellos se dan cuenta de que la autoafirmación a través de la oposición y la agresión es algo superficial, a menudo decepcionante, lo que les lleva a buscar otros modos de reafirmarse, pasando de estrategias externas superficiales a otras internas, más maduras. Cuando esto no ocurre, el adolescente se encuentra en una situación de riesgo de implicarse en forma persistente en conductas (Sabeh 2017). Los resultados obtenidos en este estudio eran de esperarse, ya que en esa sección se encuentran los estudiantes que presentan mayores problemas de conductas, específicamente de agresividad, según información proporcionada por la dirección del centro y docentes, razón por la que se decidió trabajar con este grupo tal como se mencionó en el planteamiento del problema.

Se requieren otros estudios que profundicen sobre las causas o factores que predicen las conductas agresivas en esta etapa.

En esta línea, Crowther, Goodson, McGuire y Dickson (2013) desarrollaron una investigación cualitativa desde el marco de la teoría fundamentada en la que participaron 11 adolescentes de 12 a 16 años que habían estado implicados en incidentes de agresiones. El objetivo del estudio era poder comprender los procesos sociales que llevaban a los adolescentes a otorgarle sentido a la conducta agresiva y comprender cómo conectan las conductas agresivas con la visión que tienen de sí mismos. Los resultados de esta investigación indicaron que la conducta agresiva es fundamental en la construcción de la identidad de adolescentes con problemas de conducta. Esta identidad surgía en un entorno de pares violentos, donde les permitía protegerse de la victimización, ganarse el respeto de los demás y establecer relaciones de amistad. (Sabeh, Caballero & Contini 2017).

Siguiendo con las estrategias en la autorregulación emocional, la reevaluación cognitiva es una estrategia que refleja los esfuerzos por cambiar los propios pensamientos con el fin de modificar las propias emociones en cuanto a esta estrategia

se encontró que los estudiantes presentaron un nivel medio, destacando que este nivel predominó también en las mujeres; a diferencia de los hombres que se encontraron en el nivel alto. En cuanto a la estrategia de supresión emocional tiene como finalidad inhibir la expresión conductual de la experiencia emocional, según los resultados obtenidos en este estudio predominó el nivel alto tanto en hombres como en mujeres.

Continuando en esta misma línea, Garnefski (2002) (citado por Domínguez Prades (2016)) afirma que al igual que los adultos, los adolescentes hacen uso de todas las estrategias de regulación emocional, utilizando en mayor medida estrategias adaptativas, pero en menor medida que ellos, especialmente la reevaluación cognitiva. Esto podría estar relacionado con las características propias de este período, en el que las capacidades cognitivas más avanzadas se están desarrollando y perfeccionando, junto a las estructuras cerebrales de las que dependen (Spear (2000)).

Con respecto a la estrategia de supresión emocional, Larsen y Cols (2013) (citado por Domínguez Prades (2016)) revelaron que los síntomas depresivos pueden conducir a un mayor uso de la supresión expresiva a largo plazo, pero no al revés. Asimismo, otro estudio Betts y Cols, (2009) (citado por Domínguez Prades (2016)) coincidió en que los adolescentes con altos niveles de sintomatología depresiva informaron de un mayor uso de la supresión expresiva y un uso menos frecuente de la estrategia de la reevaluación cognitiva en comparación con los adolescentes con baja sintomatología depresiva. Por tanto, esto apoya la teoría de que las estrategias focalizadas en la respuesta son menos adaptativas (Gross y John (2003)) y puede sugerir que la supresión, más que un factor de riesgo, podría ser una consecuencia del estado emocional causado por los síntomas depresivos. En cuanto a estos resultados hay que tener en cuenta que los síntomas depresivos en adolescentes son expresados como un comportamiento agresivo, desobediencia, mayor rebeldía y conductas de riesgo más que como síntomas de tristeza. (Departamento de salud y servicios humanos de los EE. UU (2018)). Esto es coherente con los resultados de nuestro estudio en cuanto a la estrategia de supresión emocional, ya que tanto hombres como mujeres obtuvieron puntuaciones altas.

Según Mayer y Salovey (1997) (citado Villouta (2017)) la autorregulación emocional consiste en estar abierto a las emociones y saber manejarlas, así como poder monitorear y gestionar las emociones, tanto propias como ajenas. Promueve el crecimiento emocional e intelectual y las relaciones sociales adaptativas.

En relación a las dificultades en la regulación emocional se encontró que los participantes presentaron dificultades en no aceptación, falta de conciencia emocional, falta de control de conductas impulsivas, dificultad en conductas dirigidas a metas, falta de claridad emocional y acceso limitado a estrategias de regulación emocional. La presencia de estas dificultades conlleva a una autorregulación ineficaz y desadaptativa, lo cual puede conducir a la pérdida del valor funcional de las emociones (Hilt, Hanson, & Pollak, (2011)).

Las dificultades en la regulación emocional en la adolescencia pueden afectar las relaciones con las personas, así como la conducta, la afectividad, teniendo muchas veces marcada angustia y pudiendo coexistir con trastornos como la ansiedad y la depresión entre otros (Ineco (2015)). Esto sugiere que los problemas en la regulación emocional son un predictor pero no una consecuencia de los trastornos emocionales en los adolescentes (Mclaughlin y Cols (2011)).

En cuanto a los resultados obtenidos en la post prueba referente a las estrategias de autorregulación emocional, la estrategia de reevaluación cognitiva experimentó una disminución en su uso tanto en hombres como en mujeres. En cuanto a la supresión emocional el nivel bajo aumentó en ambos sexos, el nivel medio solo en las mujeres a diferencia del nivel alto que disminuyó en ambos sexos. En cuanto a la primera hipótesis de este estudio que hacía referencia a que los estudiantes, experimentarían un aumento de la estrategia de reevaluación cognitiva y una disminución en la estrategia de supresión emocional después de la aplicación del programa, no se cumplió, ya que no aumentó la estrategia de reevaluación cognitiva. Aunque el programa estaba dirigido a incrementar las estrategias de autorregulación emocional y disminución de la conducta agresiva, los resultados no fueron lo esperado con respecto a las estrategias de autorregulación emocional; ya que ambas presentaron una disminución, pero cabe mencionar que un aspecto positivo de estos resultados es la disminución en el uso de la supresión emocional; que a pesar de ser una estrategia de autorregulación no suele ser tan

funcional como lo es la reevaluación cognitiva; debido a que la reevaluación cognitiva se concentra en los procesos antecedentes de la respuesta emocional, y por tanto, ocurre antes de que las tendencias de acción hayan generado una respuesta emocional (Gross & John, 2003). A diferencia de la supresión emocional que modifica básicamente el aspecto comportamental de las tendencias de acción cambiando así el modo de expresión de respuesta emocional; sin embargo, no modifica la naturaleza de la emoción; por ejemplo, no modifica la naturaleza de una emoción negativa (Gross & John, 2003).

Con respecto a las dificultades en la regulación emocional se encontró una disminución en las dificultades de no aceptación, falta de consciencia emocional y en dificultad en controlar conductas impulsivas (solo en esta última dificultad se encontró significancia estadística), con ciertas variaciones por sexo. En base a estos resultados se puede señalar que tampoco se cumplió la segunda hipótesis, exceptuando en la dificultad de control de conductas impulsivas. Resulta necesario revisar el programa propuesto, tanto en contenido como estrategias metodológicas, destacando que el tiempo aplicado fue más corto de lo previsto.

En cuanto a la conducta agresiva se encontró una disminución; en el nivel alto tanto en hombres como mujeres, en cuanto al nivel muy alto solo los hombres experimentaron disminución, siendo esta disminución estadísticamente no significativa, por lo que no se cumple la tercera hipótesis. Aunque este resultado se puede considerar un aspecto positivo del programa de autorregulación emocional ya que a pesar de factores externos antes mencionados ( tiempo del programa), este constituyó un espacio que les permitió a los adolescentes reflexionar, tomar conciencia sobre su conducta y sus emociones, es decir, aprendieron a identificar como se sienten y a expresar dicha emoción tal como se manifiesta en las siguientes frases comentadas en la evaluación del programa: **“Me ayudo a entender mis emociones y saber expresarlas porque antes no lo hacía delante de la gente” (P11)**. Por lo que cualitativamente los estudiantes brindaron una valoración positiva al programa.



Entre las limitaciones que se tuvieron para la realización de este estudio fueron un periodo breve para la implementación del programa, ya que este se llevaría a cabo a lo largo de 10 sesiones de una hora cada día, iniciando en agosto y finalizando en octubre.

Cabe mencionar que, aunque ya estaba programado esta intervención en el transcurso de la misma surgieron dificultades como recorte de horas lo que generó una disminución de tiempo dedicado a cada sesión, reuniones de padres de familias, suspensión de clases entre otros, que afectaron el desarrollo de algunas sesiones.

Otras limitaciones que pudieron interferir con el desarrollo de algunos contenidos fueron aspectos del entorno como es el ruido, lo cual puede ser un factor que dificulta la escucha, atención y concentración de los estudiantes.

De igual manera el horario que se nos asignó era previo al receso y en ocasiones los estudiantes estuvieron más ansiosos y pendiente a este que por las sesiones. Se recomienda a futuras investigaciones indagar sobre estos componentes; es decir la autorregulación emocional y conducta agresiva en adolescente ya que hay pocos estudios referentes al tema y enfocados en dicha etapa.

Finalmente, una de las limitaciones más importantes está vinculadas con el tipo de estudio utilizado. Se sabe que los estudios pre experimentales no controlan la validez interna, por lo que sus resultados son siempre discutibles; sin embargo, destacamos su importancia para tener un acercamiento a la búsqueda de soluciones ante una problemática.

## **Conclusión**

Los estudiantes que participaron en la investigación presentaron en la pre-prueba un nivel de conducta agresiva de alto a muy alto.

En las estrategias de autorregulación emocional se encontró, previo a la aplicación del programa, que en la reevaluación cognitiva los estudiantes presentaron un nivel medio, presentándose mayormente en las mujeres y supresión emocional ambos sexos obtuvieron un nivel alto.

En las dificultades de la regulación emocional (no aceptación, falta de conciencia emocional, falta de control de conductas impulsivas, dificultad en conductas dirigidas a metas, falta de claridad emocional y acceso limitado a estrategias de regulación) de la pre-prueba menos de la mitad de los estudiantes presentaron un nivel medio/alto.

No se registró cambios significativos en la conducta agresiva, autorregulación emocional y en las dificultades de autorregulación después de la aplicación del programa. Solo la dificultad de falta de control de conductas impulsivas experimentó una disminución estadísticamente significativa.

## Recomendaciones

Al centro escolar Tomas Ruiz Romero

- Promover y reforzar habilidades que utilizan los adolescentes para regular sus emociones (asertividad, autoconciencia emocional, autoestima, empatía), mediante clases, talleres vivenciales y compartir con el resto de sus compañeros sus experiencias personales con la colaboración del Psicólogo del centro.

A los docentes

- A los docentes encargados de este grupo mantener un contacto con los padres y con el psicólogo del centro de forma periódica para buscar alternativas a las dificultades conductuales orientadas a establecer un plan de acción en mejoras de las conductas agresivas teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio.

A los estudiantes

- Practicar las habilidades para regular emociones impartidas durante el programa de autorregulación emocional tanto en el aula de clases como en su vida cotidiana; tales como la comunicación asertiva, cambio de pensamientos, con el fin de desarrollar formas de actuar más adaptativos y reducir respuestas agresivas.

A otros investigadores

- Indagar sobre los componentes de autorregulación emocional y conducta agresiva en adolescentes, analizar cómo se comportan las dimensiones de la autorregulación emocional y las conductas agresivas en adolescentes, ampliando el tamaño muestral y conocer las causas o factores que predicen las conductas agresivas ya que hay pocos estudios referentes al tema y enfocados en dicha etapa.

## Referencias bibliográficas

- Andreu, Peña y Graña (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14 (2), 476-482.
- Bandura, A. (1985). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la De licenciatura*. México: Trillas.
- Berkowitz, X. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Descleé de Briuwer.
- Chahún y Pinzón (2011). *Agresividad Física en adolescentes y su relación con Agresividad, Impulsividad; Internet y Juegos (Tesis de Doctoral)*. Universidad Nacional de Educación Abierta y a Distancia (UNAD), España.
- Cobos, F. (2000). Adolescencia y agresión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3, 223– 235
- Contreras y Chapoñan (2009). *Estrategias de Afrontamiento y Agresividad en alumnos de 4º y 5º grado de secundaria. (tesis de licenciatura)*. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú.
- León J. (2013). *Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar (tesis doctoral)* Universidad de Murcia, Elche, España. Recuperado de [http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1377/1/TESIS%20FINAL%20\(Josefa%20Mar%C3%ADa%20Le%C3%B3n%20Campos\\_2013\).pdf](http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1377/1/TESIS%20FINAL%20(Josefa%20Mar%C3%ADa%20Le%C3%B3n%20Campos_2013).pdf)
- Morales, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la Agresividad y sus consecuencias en el Rendimiento de Los Adolescentes (tesis doctoral)* Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España. Recuperado de [http:// www.Tesisenxarxa.net/](http://www.Tesisenxarxa.net/) "TESIS URV/ AVAILABLE/TDX-0103108-135604//1Titol.pdf
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad (tesis doctoral)* Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>
- Ramos, L. (2010). *La Agresividad de los adolescentes de educación secundaria (tesis maestría)*. Centro Chihuahuense (tesis Doctoral), Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.cchep.edu.mx/docspdf/cc/119.pdf>

## Anexos

### Anexo 1 Consentimiento Informado

El propósito del consentimiento informado es proveer a los participantes y padres de familia una clara explicación de la esencia misma de nuestra investigación, así como su rol en ella como participantes.

La presente investigación está inspirada por estudiantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León. El propósito de esta investigación es analizar el efecto que tiene la implementación de un programa de autorregulación emocional en la conducta agresiva de los estudiantes de secundaria del colegio Dr. Tomas Ruiz Romero, identificar la presencia de conducta agresiva en los estudiantes, determinar el nivel de autorregulación emocional presente en los estudiantes con conductas agresivas y explicar los cambios que se experimentan en la autorregulación emocional y conducta agresiva de los estudiantes que participaron en la implementación del programa.

Si usted padre de familia accede a que su hij@ participe en este estudio se le pedirá a su hij@ que llene un cuestionario que será para fines exclusivamente investigativos. Los resultados obtenidos son interpretados y guardados sigilosamente.

#### **Aclaraciones:**

La participación de esta investigación es de carácter voluntario por lo que usted padre de familia puede decidir que su hij@ sea participe de esta investigación.

La respuesta de su hij@ será codificada con la utilización de letras a número por lo tanto serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, se puede hacer preguntas en cualquier momento durante la participación en ella.

Yo \_\_\_\_\_ acepto que mi hij@ participe voluntariamente en esta investigación conducida por estudiantes del V año de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León. Reconozco que la información que mi hij@ provea en el curso de esta investigación es confidencial y no será usada con ningún otro propósito fuera de los de esta investigación sin mi consentimiento.

Firma del padre de familia \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 2 Cuestionarios

Las respuestas son anónimas y serán usadas para el estudio en el que usted está participando.

Nombre (en siglas):

Edad:

Sexo:

¿Con quienes vives?:

Religión:

### Cuestionario AQ de Buss y Perry

A continuación, encontrará una serie de frases sobre formas de pensar, sentir o actuar. Lea atentamente cada una de ellas y decida en qué grado pueden aplicarse a usted mismo. Su tarea consiste en valorar cada frase rodeando con un círculo aquella alternativa (5, 4, 3, 2 o 1) que mejor describa su forma de ser siguiendo esta escala:

1 (completamente falso)	2 (bastante falso)	3 (ni verdadero ni falso)	4 (bastante verdadero)	5 (completamente verdadero).
-------------------------	--------------------	---------------------------	------------------------	------------------------------

Recuerda que no podrás pasar a la siguiente pregunta, si no has respondido la anterior. Por favor, responde con sinceridad teniendo en cuenta que tus respuestas serán anónimas.

**¡Muchas gracias por tu participación!**

		1	2	3	4	5
1	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona					
2	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos					
3	Me enoja rápidamente, pero se me pasa en seguida					
4	A veces soy bastante envidioso					
5	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona					
6	A menudo no estoy de acuerdo con la gente					
7	Cuando estoy frustrado, muestro el enojo que tengo					
8	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente					

<b>9</b>	Si alguien me golpea, le respondo golpeándolo también					
<b>10</b>	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos					
<b>11</b>	Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar					
<b>12</b>	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades					
<b>13</b>	Suelo involucrarme en las peleas algo más de lo normal					
<b>14</b>	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos					
<b>15</b>	Soy una persona apacible					
<b>16</b>	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas					
<b>17</b>	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago					
<b>18</b>	Mis amigos dicen que discuto mucho					
<b>19</b>	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva					
<b>20</b>	Sé que mis “amigos” me critican a mis espaldas					
<b>21</b>	Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos					
<b>22</b>	Algunas veces pierdo el control sin razón					
<b>23</b>	Desconfío de desconocidos demasiado amigables					
<b>24</b>	No encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona					
<b>25</b>	Tengo dificultades para controlar mi genio					
<b>26</b>	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mi a mis espaldas					
<b>27</b>	He amenazado a gente que conozco					
<b>28</b>	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán					
<b>29</b>	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas					

**Anexo 3 Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross y John, 2003).**

**INSTRUCCIONES:**

A continuación, nos gustaría que contestase a unas preguntas sobre su vida emocional, en concreto, sobre cómo controla sus emociones. Estamos interesados en dos aspectos. El primero es su experiencia emocional o lo que siente internamente. El segundo es su expresión emocional o cómo muestra sus emociones a través de las palabras, los gestos y los comportamientos.

Aunque algunas de las cuestiones pueden parecer similares a otras, éstas difieren de forma importante. Por favor, utiliza la siguiente escala de respuesta para cada ítem.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Guardo mis emociones para mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7



**Anexo 4 Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en su adaptación al español para adolescentes de Gómez-Simón, Penelo y De La Osa (2014)**

Por favor, indica cuántas veces te pasan las siguientes afirmaciones. Marca en cada frase el número correspondiente con una cruz, según la escala que aparece a continuación:

Casi nunca 1	Algunas veces 2	La mitad de las veces 3	La mayoría de las veces 4	Casi siempre 5
-----------------	--------------------	----------------------------	------------------------------	-------------------

1. Tengo claro lo que siento (tristeza, enfado, alegría...)	1	2	3	4	5
2. Pongo atención a cómo me siento	1	2	3	4	5
3. Vivo mis emociones como agobiantes y fuera de control	1	2	3	4	5
4. No tengo ni idea de cómo me siento	1	2	3	4	5
5. Me cuesta entender mis sentimientos	1	2	3	4	5
6. Estoy atento a mis sentimientos	1	2	3	4	5
7. Sé exactamente cómo me estoy sintiendo	1	2	3	4	5
8. Le doy importancia a lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5
9. Estoy confuso sobre lo que siento	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy molesto, sé reconocer cuáles son mis emociones (si es rabia, si es decepción...)	1	2	3	4	5
11. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy molesto, me da vergüenza sentirme de esa manera	1	2	3	4	5
13. Cuando estoy molesto, me cuesta terminar el trabajo	1	2	3	4	5
14. Cuando estoy molesto, pierdo el control	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy molesto, creo que estaré así durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
16. Cuando estoy molesto, creo que acabaré sintiéndome muy deprimido	1	2	3	4	5
17. Cuando estoy molesto, creo que ese sentimiento es lo adecuado y que es importante	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy molesto, me cuesta centrarme en otras cosas	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy molesto, me siento fuera de control	1	2	3	4	5
20. Cuando estoy molesto, puedo conseguir hacer cosas igualmente	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo por sentirme de esa manera	1	2	3	4	5
22. Cuando estoy molesto, sé que puedo encontrar alguna forma para conseguir finalmente sentirme mejor	1	2	3	4	5
23. Cuando estoy molesto, me siento como si fuera una persona débil	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy molesto, creo que puedo controlar mi comportamiento	1	2	3	4	5
25. Cuando estoy molesto, me siento culpable por sentirme de esta manera	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy molesto, me cuesta concentrarme	1	2	3	4	5
27. Cuando estoy molesto, me cuesta controlar mi comportamiento	1	2	3	4	5

28. Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para conseguir sentirme mejor	1	2	3	4	5
29. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera	1	2	3	4	5
30. Cuando estoy molesto, empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo	1	2	3	4	5
31. Cuando estoy molesto, creo que recrearme en ello es todo lo que puedo hacer (como si disfrutase de ese malestar y no pensara en ponerle fin)	1	2	3	4	5
32. Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mi comportamiento	1	2	3	4	5
33. Cuando estoy molesto, me cuesta pensar sobre cualquier otra cosa	1	2	3	4	5
34. Cuando estoy molesto, me doy un tiempo para comprender lo que estoy sintiendo realmente	1	2	3	4	5
35. Cuando estoy molesto, tardeo mucho tiempo en sentirme mejor	1	2	3	4	5
36. Cuando estoy molesto, mis emociones parecen desbordantes (escapan de mis manos)	1	2	3	4	5

## **Anexo 5 Programa de autorregulación emocional en estudiantes con conductas agresivas**

### **Introducción**

El programa que se llevó a cabo, hacía referencia a la autorregulación emocional en estudiantes con conductas agresivas del 7mo grado F del colegio Dr. Tomás Ruíz Romero de la ciudad de Chinandega, constituyendo estas conductas una problemática que aqueja a dicho centro. El programa fue desarrollado en 10 sesiones, los días lunes, de 45 minutos cada encuentro, dando inicio desde el 12 de agosto y culminando el 21 de octubre. Después de dos semanas de haber finalizado la aplicación del programa se procedió a realizar la evaluación del mismo.

En este programa se potencializó la autorregulación emocional en estudiantes con conductas agresivas, enfatizando en las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión (Gross y John, 2003).

### **Objetivo**

Fortalecer la autorregulación emocional en estudiantes con conductas agresivas.

### **Metodología**

Para la elaboración de este programa se tomó como referencia otros programas, que fueron adaptados a nuestra población. Estos programas son:

- Inteligencia emocional educación secundaria obligatoria (ciclo1) sus autores Beatriz Ezeiza, Antton Izagirre y Arantza Lakunza.
- Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional (programa Ulises) sus autores Remedios Comas, Gorka Moreno, Javier Moreno.

El programa se desarrolló en 10 sesiones, de una hora cada día, distribuido de la siguiente manera: 3 sesiones en agosto, 4 sesiones en septiembre y 3 en octubre.

El programa se dividió en dos grandes bloques, basado en las estrategias de autorregulación propuesta por Gross y John (2003):

**Reevaluación cognitiva/Reevaluación positiva:** Es una estrategia cognitiva enfocada en el antecedente, que implica cambiar el pensamiento ante una determinada situación de modo que se modifique el impacto emocional ante la misma (Lazarus & Alfert, 1964). En general, se trata de una estrategia que refleja los esfuerzos por cambiar los propios pensamientos con el fin de modificar las propias emociones (Compas et al., 2013).

**Supresión de la expresión emocional:** es una estrategia enfocada en la respuesta; y que tiene como finalidad inhibir la expresión conductual de la experiencia emocional (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014).

A continuación, se detallan cada bloque:

**I- Bloque de reevaluación cognitiva: 6 sesiones**

I-sesión: Conocimiento emocional

II y III sesión: Cognición de las emociones

IV-VI sesión: Estrategias reevaluación cognitiva ante las emociones.

**II- Bloque de emociones y conducta: 4 sesiones**

VII sesión: Conducta y emoción

VIII-X sesión: Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones.

XI- sesión: Evaluación del programa

### Programa de autorregulación emocional

Sesión	Tema (Fecha)	Objetivo de la sesión	Procedimientos	materiales
1	Conocimiento emocional (Introducción, aspectos básicos)  12 de agosto del 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender a reconocer y clasificar diferentes tipos de emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:05-3:15: Bienvenida y dinámica “mostrando mis emociones” mediante un gesto los estudiantes se presentarán, con el fin de saber cómo se sienten.</li> <li>✓ Presentación del programa</li> <li>✓ 3:15-3:25: Lluvia de idea sobre las emociones: importancia.</li> <li>✓ 3:25-3:45: Se habló sobre las emociones y se presentó un video</li> <li>3:50: Abrazo grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hojas Blancas</li> <li>✓ Papelografos</li> <li>✓ Lápices</li> <li>✓ Marcadores</li> <li>✓ Colores.</li> <li>✓ Parlantes</li> <li>✓ Data Show.</li> <li>✓ Pc</li> </ul>
2	Cognición de las emociones  Soy consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y el comportamiento  19 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concientizar sobre la importancia de los pensamientos sobre las emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:05-3:40: Mediante una historia “Alex”, los estudiantes deberán reconocer las emociones y pensamientos que experimentaron (¿Qué ha pensado el padre?, ¿Cuál fue su emoción?, ¿Qué ha pensado Alex?, ¿Cuál fue su emoción?).</li> <li>✓ 3:40-3:50: Se les indicara a los estudiantes que a través de un cuadro escriban dos situaciones una positiva y una negativa, así como las emociones y pensamientos que les generó cada una de ellas. Se les indicará que en la siguiente sesión se dará continuidad a este ejercicio.</li> <li>✓ Despedida de la sesión: apapacho a los tristes (darle mensajes positivos a las personas que se siente mal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Láminas</li> <li>✓ Hojas blancas</li> <li>✓ Proyector</li> <li>✓ Audio</li> <li>✓ Marcador</li> </ul>

3	<p>Cognición de las emociones</p> <p>Soy consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y el comportamiento</p> <p>26 de agosto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender sobre el proceso emocional.</li> <li>• Conocer y comprender el proceso de las respuestas ante las situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:05-3:15: dinámica: donar un gesto de cariño. (brindar un gesto de cariño a la persona que está en frente de uno mismo. se pondrá una música y esta se parará para que ellos brinden ese gesto).</li> <li>✓ 3:15-3:50: Con el cuadro elaborado la sesión anterior (situación, pensamiento, emoción) se dará continuidad con el aspecto comportamental. De modo que estos comprendan que las respuestas que se dan ante las situaciones conllevan un proceso pensamiento-emoción-comportamiento. Y que valoren las diferentes reacciones según las situaciones positiva y negativa.</li> <li>✓ Despedida de la sesión: Decirse un piropo entre ellos/as al compañero que este al lado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hojas blancas</li> <li>✓ Marcadores</li> <li>✓ Parlantes</li> <li>✓ Computadora</li> </ul>
4	<p>Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones.</p> <p>02 de septiembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a cuestionar los pensamientos e incorporar alternativas diferentes para respuesta más adaptativa para las diferentes situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:05-3:15: Dinámica EL "RAP" DEL OPTIMISTA; se propondrá aprender o componer (según la edad) un "rap". Se les explicara lo que es este tipo de canción donde lo más importante es la letra y que sirve para improvisar. Cada uno de los estudiantes puede añadir frases y el resto del grupo, hará de coro y cantará la misma frase: "Y NO PASA NADA" acompañándose de percusión instrumental (pandero, maracas, etcétera) o corporal (palmas y pisadas fuertes).</li> <li>✓ 3:15-3:45: mediante una dinámica (Pasar un objeto) serán seleccionados algunos estudiantes para que comenten alguna situación en donde se hayan sentido enfadados. Se les pedirá que expliquen cómo la afrontaron. Posteriormente se analizarán en conjunto con todos los estudiantes sus consecuencias. Además, se cuestionarán los pensamientos que se tuvieron ante esas situaciones y posteriormente se indagaran otras alternativas de pensamiento para dicha situación, con el fin de que los estudiantes identifiquen que mediante un cambio cognitivo también se genera una respuesta emocional diferente y más adaptativa. /en pareja, una contará su situación de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pelota</li> <li>✓ Marcadores</li> <li>✓ Golosinas</li> </ul>

			<p>enfado y la otra cuestionará con preguntas sobre el pensamiento ante esa situación?</p> <p>✓ 3:45-3:50: despedida de la sesión (dinámica y refuerzo positivo (golosina) a los participantes. /frases positivas con paletas.</p>	
5	<p>Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones.</p> <p>09 de septiembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a relajarse ante las situaciones que le generan conductas agresivas.</li> </ul>	<p>✓ 3:05-3:15: Dinámica <b>Comer – Sentir</b>; se les dará a los estudiantes unas frutas, se invita a que los participantes, sentados en círculo, cierren los ojos y adopten una actitud receptiva. Se les indicara que “se dejen llamar por una de las frutas” y entren en contacto con ella de una forma mucho más profunda y consciente que lo habitual. La miraran detenidamente, olerla, pesarla, percibirla al tacto, jugar con ella, o incluso imaginar la historia de este ser vivo hasta que llegó a nosotros. Después la mordemos y masticamos procurando percibir todos los matices de cada mordisco.</p> <p>✓ 3:15-3:25: Comentaran su experiencia con la dinámica comer-sentir.</p> <p>✓ 3:25-3:40: Realizar técnica de relajación (entrenamiento en respiración completa y profunda) para que los estudiantes manejen esta estrategia; de modo que la lleven a la práctica ante situaciones estresantes.</p> <p>✓ 3:40-3:50: Espacio para comentar como se sintieron, que les pareció la técnica, entre otras. También se les asignara como tarea en casa la práctica de la misma.</p> <p>✓ Despedida de la sesión: estiramiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Audio</li> <li>✓ Computadora</li> <li>✓ Proyector</li> <li>✓ Frutas</li> </ul>
6	<p>Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones.</p> <p>Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno/a lo suyo</p> <p>23 de septiembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a mostrar nuestros sentimientos de forma correcta. Saber encajar las críticas del resto.</li> </ul>	<p>✓ 3:05-3:15: Dinámica <b>Investigación negativa</b>, este ejercicio de asertividad busca la crítica sobre sí mismo en relaciones cercanas, incitando a la expresión de sentimientos honestos y negativos para mejorar la comunicación. Para usarla de manera efectiva, necesitas escuchar comentarios críticos, aclarar tu comprensión de esas críticas, usar la información si es útil o ignorar la información si es manipuladora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Audio</li> <li>✓ Computadora</li> <li>✓ Proyector</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saber defender nuestros derechos de forma asertiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:15-3:30: Se hablará sobre el asertividad, técnicas y se presentará un video.</li> <li>✓ 3:30-3:45: se le presentara una situación determinada al grupo para posteriormente ser analizada en conjunto, además se valorarán las consecuencias de cada una de las opciones de respuestas, será seleccionada la respuesta más adecuada y asertiva para dicha situación, también mediante una lluvia de ideas se indagar sobre otras posibles soluciones.</li> <li>✓ 3:50: Despedida: <b>Me voy de viaje:</b> Todos los participantes se deben sentar en un círculo y decir: “Me voy de viaje y me llevo una sonrisa” y le debe sonreír a la persona a su derecha. Entonces esa persona tiene que decir “Me voy de viaje y me llevo una sonrisa y un abrazo” y le da a la persona a su derecha un abrazo y una sonrisa. Cada persona debe repetir lo que se ha dicho y seguidamente añadir una nueva acción a la lista. Se debe continuar así hasta que todos hayan participado.</li> </ul>	
7	<p>Conducta y emoción</p> <p>30 de septiembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender sobre la expresión comportamental de las emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:05-3:15: Dinámica ¿Cómo me siento? Se les preguntara como se siente cada uno y que lo expresen mediante gestos.</li> <li>✓ 3:15-3:30: Se les presentara un video a los estudiantes sobre la expresión comportamental de las emociones y posteriormente comentaran que piensan sobre el mismo.</li> <li>✓ 3:30-3:45: Se les indicara a los estudiantes que escriban en una hoja las formas (comportamentales) de expresar sus emociones y posteriormente serán discutidos.</li> <li>✓ 3:45-3:50: despedida de la sesión (dinámica y refuerzo positivo (Paletas) a los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Audio</li> <li>✓ Computadora</li> <li>✓ Proyector</li> <li>✓ Golosinas</li> <li>✓ Hojas blancas</li> </ul>
8	<p>Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones.</p> <p>07 de octubre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender sobre la expresión comportamental de las emociones</li> <li>✓ Proponer objetivos encaminados al</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:05-3:15: Dinámica “LA PELOTA PREGUNTONA”. Se les orientara formar un circulo y se entregara una pelota a la primera persona del circulo para que esta rote de mano en mano por cada uno de los presentes mientras se entona una canción o se produce algún sonido; a una seña del animador, se detiene el ejercicio. · La persona que ha quedado con la pelota en la mano comentara como estuvo su semana y como se siente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Una pelota</li> <li>✓ PC</li> <li>✓ Proyector</li> <li>✓ Hojas blancas</li> </ul>



		cambio en la conducta	<p>a fin de conocer su estado de ánimo y favorecer la interacción entre los presentes.</p> <p>✓ 3:15-3:30: Se les presentará a los estudiantes un cuadro titulado “cambio de comportamiento en relación con tu IRA” el cual contendrá tres aspectos”</p> <p><b>Comportamiento</b> (¿Cómo actúo cuando estoy molesto?)</p> <p><b>Objetivos para el cambio de comportamiento</b> (¿Qué vas a proponerte hacer para mejorar tu conducta?)</p> <p><b>Conducta deseada</b> (Resultados que esperas conseguir en cada uno.)</p> <p>Esta actividad tiene la finalidad que los estudiantes escriban que van a proponerse hacer para mejorar las respuestas ante conductas de ira o agresivas; además deberán explicar los resultados que esperan conseguir tras un cambio de comportamiento.</p> <p>✓ 3:30-3:45: Posteriormente serán seleccionados voluntarios para comentar el trabajo realizado, además serán recompensados por su participación (Refuerzo positivo/chocolates)</p> <p>3:45-3:50: Despedida se les orientará que deberán poner en práctica los objetivos planteados y esto será discutido la siguiente sesión.</p>	
9	Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones. 14 de octubre	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender sobre la expresión comportamental de las emociones</li> <li>✓ Proponer objetivos encaminados al cambio en la conducta (continuación de la sesión anterior).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:05-3:55: Dinámica</li> <li>✓ 3:15-3:40: Entrega y comentar la tarea sobre la puesta en práctica de los <b>objetivos para el cambio de comportamiento</b> (¿Qué vas a proponerte hacer para mejorar tu conducta?) y los resultados que consiguieron.</li> <li>✓ 3:40-3:50: Dinámica: Entregar a cada uno de los estudiantes unas figuras con frases positivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hojas blancas</li> <li>✓ Figuras con frases</li> </ul>

10	Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones. 21 de octubre	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fomentar la empatía, fortalecer la autoestima y las relaciones entre los compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3:05-3:15: Dinámica "Acentuar lo positivo". Esta actividad consiste en que cada uno de los estudiantes le dirá una cualidad a su compañero de al lado, sin incluir comentarios negativos del otro.</li> <li>✓ 3:15-3:40: Se realizará la actividad "Descubriendo mis cualidades y la de los demás" que es similar a la dinámica de inicio, pero más desarrollada, consistirá en pedirles a cada estudiante que formen grupos de 3 personas y en una hoja escriban una lista de sus aspectos positivos, así como las de sus otros dos integrantes, posteriormente estos deberán compartirlas en la sesión.</li> <li>✓ 3:40-3:50: finalización del programa. Se les comentará a los estudiantes la finalización de dicho programa y que se dará un lapso de 3 semanas para la aplicación de los test.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hojas blancas</li> </ul>
11	Evaluación del programa  11 de noviembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluar los efectos del programa sobre la conducta agresiva de los estudiantes.</li> <li>✓ Aplicar pos prueba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplicación de los test psicológicos</li> </ul>	

:

## **Anexo 6 Descripción detallada de las sesiones del programa**

### **Primera Sesión (12 de agosto del 2019)**

#### **Tema: Conocimiento emocional (Introducción, aspectos básicos)**

#### **Objetivo:**

- Aprender a reconocer y clasificar diferentes tipos de emociones.

El día de hoy asistimos al centro educativo Dr. Tomas Ruiz romero a las 3:00 pm, al ingresar al aula de clases primeramente indagamos sobre cómo se sentían los estudiantes respondiendo que bien y se les oriento que formaran un circulo para mejor la interacción entre ellos y favorecer así la dinámica que se estableció para dicha sesión.

Se les explico que realizaríamos una dinámica llamada “mostrando mis emociones” que consistió en que cada uno de los estudiantes debía presentarse con un nombre y expresar como se sentían mediante un gesto, al inicio de la misma se dificulto la participación, ya que se rehusaban a hacerlo, y para llevar a cabo esta dinámica se les pregunto a cada uno de los estudiantes, pero no todos expresaron con gestos como se sentían.

Luego de la dinámica, proseguimos a la presentación del programa de autorregulación emocional, explicándoles a los estudiantes de forma general el programa, su duración y como se llevará a cabo. Durante este los estudiantes se mostraron inquietos, dificultad para prestar atención, de modo que nos centrábamos en llamar la atención de ellos para que comprendieran el programa, realizándoles preguntas sobre lo previamente dicho. Posteriormente se realizó una lluvia de ideas sobre que son las emociones y cuál es su importancia, y muchos de los estudiantes se mostraron atentos y colaborados acertando con lo comentado sobre las emociones, otros expresaban no saber nada sobre el tema.

Luego de esto expusimos aspectos tales como, concepto, importancia, función, ejemplos sobre emociones, durante este lapso se presentó dos situaciones en donde tres estudiantes se mostraron agresivos, primero un compañero le expresó a otro “Vos sos así, agresivo”, su compañero le pidió q no lo molestara, pero este continuó, se levanta el

compañero y tita un manotazo a su compañero, tras esto nos acercamos al adolescente expresándole “tranquilízate, respira, ven y siéntate”, a lo que el accedió, luego de esto el mismo compañero comenzó a corromper a otro compañero y de igual manera se levantó y se dirigió hacia el para agredirlo, pero en este caso lo cambiamos de lugar para evitar confrontaciones. Estas situaciones facilitaron explicar dicho tema para una mejor comprensión de este, los estudiantes se mostraron atentos a esto.

Tras terminar nuestra exposición se les presento un video de modo que se le reforzara lo aprendido en la sesión, aunque tuvimos complicaciones técnicas para proyectar, así como el audio, de modo que al terminar se les explico en qué consistía.

Luego se les entrego una hoja para que se nos evaluara, así como recomendaciones para las próximas sesiones, se les agradeció su colaboración y se les comento que nos veríamos en el próximo encuentro.

## **Segunda sesión (19 de agosto del 2019)**

### **Contenido: Cognición de las emociones**

“Soy consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y el comportamiento”

**Objetivo:** Concientizar a los estudiantes sobre la importancia de los pensamientos sobre las emociones.

El día de hoy llegamos al centro educativo a las 3:01 pm; nos dirigimos al aula y la licenciada de ciencias naturales nos comentó que hubo cambio de horario, por ende para llevar a cabo esta sesión no se realizaron todas las actividades establecidas en el programa de autorregulación emocional por el cambio de horario en el centro de estudio y los estudiantes reciben los bloques de clase en menor tiempo y salen de clase más temprano debido a las prácticas para el desfile del 14 de septiembre, afectando así la hora establecida para desarrollar la sesión, ya que esta será de media hora según el nuevo horario de 2:20 -2:50 pm.

Se Inició a las 3:15 de la tarde ya que esperamos que la docente saliera del aula, no se realizó la dinámica de inicio porque contábamos con menor tiempo por lo que debíamos terminar antes de las 3: 50 pm; al ingresar primeramente indagando el estado

de ánimos de los estudiantes, respondiendo que se sentían bien, posteriormente se levantó la lista para un mejor control de los estudiantes presentes, para esta sesión estaba programada presentar un video titulado “El sándwich de Mariana”, a la hora de presentarlo tuvimos problemas técnicos con el proyector, pero tras intentar se logró presentar el video y desarrollar la actividad. El video trataba sobre estudiantes con conductas agresivas y violencia en el hogar, durante este los estudiantes mostraron desinterés y un comportamiento burlesco y desordenado por lo que se les llamó la atención, indicándoles que nos retiraríamos si seguían con dicho comportamiento, resultando efectivo, ya que prestaron atención y mejoraron su comportamiento luego de esto. Posteriormente se les preguntó a los estudiantes sobre las emociones percibidas y que pensamientos consideraban que tenían los personajes ante las situaciones, hubo cierta participación por parte de algunos estudiantes y estos llegaron a la conclusión que el video refleja como muchos de los comportamientos aprendidos en casa son repetidos en el colegio como es el caso de violencia.

Posteriormente se les entrego una hoja que contenía situación-pensamiento-emoción-conducta esta consistió en que ellos debían escribir una situación positiva y una negativa así como el pensamiento y emoción que experimentaron ante dicha situación (en esta sesión no nos centramos en el aspecto comportamental, ya que se dará continuidad en la próxima sesión), a la hora de realizarlo muchos estudiantes presentaron dificultad ya que no comprendían las indicaciones y otros de ellos por no prestar atención durante la explicación de la actividad, debido esto se les explico de manera general e individual para una mejor comprensión, al finalizar se les entrego una hoja de evaluación sobre lo abordado en la sesión, culminando la sesión y despidiéndonos del grupo.

### Tercera Sesión (26 de agosto del 2019)

#### Tema: Cognición de las emociones

“Soy consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y el comportamiento”  
(continuación de la sesión anterior)

#### Objetivos:

- Aprender sobre el proceso emocional.
- Conocer y comprender el proceso de las respuestas ante las situaciones.

El día de hoy llegamos al centro educativo a las 2:15 pm debido al cambio de horario de la semana anterior, se dio inicio hasta las 2:30 de la tarde ya que los estudiantes estaban en prueba y la licenciada solicito que se le esperara. Una vez que ingresamos al aula se les oriento anotarse en una hoja que pasaría por cada uno para agilizar este proceso debido al corto tiempo, también se omitió la dinámica de inicio por la misma situación.

Primeramente, preguntamos a los estudiantes ¿cómo se sienten el día de hoy? respondiendo algunos que bien y otros omitiendo su respuesta.

Antes de comenzar con la actividad planificada les orientamos que debían estar en orden y ubicados en sus pupitres, ya que algunos andaban de pie, tras esto se realizó un cuadro en la pizarra que contenía situación-pensamiento- emoción-conducta y se les recordó que debíamos terminar lo pendiente de la sesión anterior.

Seleccionamos una situación que estos tenían y mediante una lluvia de ideas buscamos pensamientos para esa situación; de igual forma averiguamos las emociones que podrían experimentar y la posible conducta que se tendría surgiendo lo siguiente:

Situación	Pensamiento	Emoción	Conducta
“salir mal en el examen”	“soy burro” “hoy me matan” “Por no estudiar”	“tristeza, enojo, miedo, preocupación, ansiedad.	“No estudiar para otra evaluación “ “Estudiar e intentar salir mejor”

Tras esta actividad se les explico que nuestros pensamientos refuerzan nuestra conducta ya que si creemos que “somos buenos” nos motivaremos para serlo, pero si pensamos “no lo lograremos” asumimos eso y actuamos negativamente, quizá no estudiemos y pensaremos que no podremos salir bien en otro examen, también se les comento que si salimos mal en un examen y reconocemos que puede deberse a la falta de estudio, pero nos motivamos y proponemos salir mejor (cambiar el pensamiento) en otro los resultados podrían ser positivos y reflejarse en su nota. Se hizo hincapié en este punto a modo de reflexión para que estos comprendan que al cambiar nuestro pensamiento también nuestra conducta y emoción.

Durante esta actividad hubo poco orden por lo que se seleccionó a una estudiante para que levantara lista de las personas que mostraran indisciplina; tras esto disminuyo el desorden un poco, prestaron más atención.

Posteriormente se les entrego la hoja de evaluación de la sesión para que estos la llenaran una vez que nos entregaron les comentamos que teníamos un regalo para cada uno (refuerzo positivo), la expresión de sus caras fue muy gratificante, se mostraron alegres, emocionados, hicieron comentarios tales como “gracias”, “está muy rico el chocolate”, “quiero más”, por lo que se les hizo ver que si se comportaban bien en las siguientes sesiones se les daría nuevamente, luego nos despedimos culminando a las 2:55 pm.

#### **Cuarta Sesión (09 de septiembre del 2019)**

##### **Tema: Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones**

**Objetivos:** Aprender a cuestionar los pensamientos e incorporar alternativas diferentes para respuesta más adaptativa para las diferentes situaciones.

El día 02 de septiembre asistimos al centro, pero hubo reunión de padres de familia y por ende tuvimos que retirarnos y asistir hasta el próximo lunes 09 de septiembre.

El día de hoy llegamos a las 2:10 de la tarde al centro educativo, dimos inicio a las 2:20 pm, primeramente indagamos como se serían los estudiantes comentando que “más o menos” porque ya querían irse, tras esto se levantó asistencia y se les comento que se realizaría una dinámica llamada “Rap” del Optimista, y que era necesario su

participación, se les explicó que en este tipo de canción lo más importante es la letra y que cada uno añadiría frases y el resto del grupo, hará de coro y cantará la misma frase: “Y NO PASA NADA” acompañándolo con música o sonidos con la palmas de las manos y pisadas fuertes. Iniciamos con la expresión “sé que me equivoco y no pasa nada”, pero os muchachos no quisieron participar comentando “me da pena”, “Aaaaay no”, “Que oso”. Se les explico que la finalidad de esta dinámica era desdramatizar situaciones o acontecimientos que suelen provocar pensamientos o reacciones negativas como minusvaloración, pesimismo, desconfianza en uno mismo, etc.

Posteriormente se les oriento que recordaran una situación en donde se hayan sentido enojados, que hicieron y que lo comentaran. Hubo poca participación por lo que decidimos seleccionar algunos de ellos. Entre las respuestas estuvieron las siguientes:

- ✓ “Cuando quiero ir a una fiesta y no me dan permiso me dan ganas de llorar y me enojo mucho”
- ✓ “Cuando mis padres me castigan me voy a mi cuarto enfadado”
- ✓ “Cuando me molestan en clase golpeo a la persona que me está molestando”

Tras estos comentarios se solicitó al resto que opinaran que les parece y que otras alternativas pueden implementar que seas más adaptables a las situaciones. En este punto hubo más participación que al inicio los comentarios fueron los siguientes:

- ✓ “Tratar de no enojarse y ser consciente de porque no me dan permiso de salir”
- ✓ “Reflexionar porque me castigaron y evitar portarme mal”
- ✓ “Decirle a la persona que está fregando que no lo haga, pero sin golpearlo”
- ✓ “Si me molestan irme del lugar”

Tras esto se les pregunto ¿consideran que nuestra emoción disminuiría al cambiar nuestro pensamiento o la forma de percibir la situación? por lo que respondieron que sí, se les explico que esta actividad tenía la finalidad que al incorporar alternativas diferentes de pensamiento esta tiene un efecto en nuestra emoción y que ante una misma situación puede haber distintas formas de percibirla y reaccionar de manera ya sea positivo o negativo. Hubo expresiones de agrado y sorpresa en los estudiantes, se notó el interés de aprender y escuchar por parte de algunos y a otros se les llamó la atención en varias ocasiones. Al terminar se les entrego la hoja de evaluación de la sesión y unas golosinas (paletas/refuerzo positivo) por mejorar su comportamiento, agradecieron el gesto y nos despedimos.



## **Quinta Sesión (23 de septiembre del 2019)**

### **Tema: Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones**

**Objetivo:** Aprender a relajarse ante las situaciones que le generan conductas agresivas.

El día de hoy llegamos al colegio a las 3:02 de la tarde ya que el horario se había normalizado, antes de ingresar en la sección la licenciada nos solicitó esperarla unos minutos porque los muchachos debían entregar un trabajo y estaban atrasados, aprovechamos ir a la dirección a solicitar el proyector, al llegar a la sección la docente aún seguía ahí. Iniciamos a las 3:20 pm por lo que omitimos la dinámica (Comer – Sentir) de inicio.

Mientras se instalaba el proyector pasamos asistencia y les preguntamos a los muchachos como se sentían. Posteriormente se les explico que realizaríamos un ejercicio de respiración, además se les explico un poco sobre las ventajas del mismo tales como; reducir estrés, mejorar concentración, ser conscientes de nuestras emociones y nuestro el cuerpo, manejo de situaciones etc. También se les comento que esta técnica requiere de práctica para gozar de sus beneficios, dicho esto se les indico adoptar una posición cómoda, debían prestar atención, cerrar sus ojos y realizar lo que le guiaba el video.

Pocos realizaron el ejercicio, hubo mucho desorden, ruido y poca colaboración expresiones tales como: “que aburrido”, “me quiero ir” ... Al terminar el video se les pregunto que sintieron y que les pareció respondiendo:

- ✓ “Hubo mucho ruido no me pude concentra”.
- ✓ “No escuche el video”
- ✓ “Que es bueno practicar la técnica para controlar nuestro cuerpo y emociones” etc....

Se les comentó que es necesario estar en un lugar cómodo, silencioso, para lograr la concentración y que las condiciones y poca disposición dificultaron la práctica del mismo. Se les dejo como tarea en casa practicar la técnica. Tras terminar se les entrego la hoja de evaluación de la sesión y nos despedimos.

## **Sexta Sesión (30 de septiembre del 2019)**

### **Tema: Estrategias de reevaluación cognitiva ante las emociones**

“Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno/a lo suyo”

#### **Objetivos:**

- Aprender a mostrar nuestros sentimientos de forma correcta. Saber encajar las críticas del resto.
- Saber defender nuestros derechos de forma asertiva.

El día de hoy llegamos al colegio a las 3:00 de la tarde, llegamos con gabacha, ya una psicóloga del centro donde damos prácticas profesionales nos comentó que es indicado asistir de gabacha porque genera un efecto sobre el comportamiento de los presentes, es símbolo de respeto y autoridad. Al llegar la profesora nos solicitó que le diéramos unos minutos más. Estando en la entrada se me acercó un estudiante y expreso:

“No le cederemos el bloque el día de hoy” a lo que se le respondió “No tenemos que pedirte permiso, ya que la docente es la que nos cede el bloque” respondiendo “Si, tiene razón.”

Iniciamos a las 3:15, se les oriento a los estudiantes que pasaríamos lista, algunos no paraban de hablar por lo que se le oriento a un estudiante anotar a tales alumnos. El tema de hoy fue asertividad, ¿Cómo ser asertivos?, respuestas asertivas y diferencia entre comunicación pasiva, asertiva y agresiva.

Al iniciar la presentación del tema algunos no prestaban atención, se les oriento que atendieran ya que al final se realizarían preguntas, fue sorprendente el comportamiento de los estudiantes, estuvieron muy bien, atendieron, participaron, fue una sesión muy productiva y exitosa.

Realizamos la dinámica de preguntas y respuestas y a los participantes se les premiaba con un dulce. Sus respuestas fueron interesantes y se notó que comprendieron dicho tema.

La actividad consistió en una serie de ejemplos en donde los estudiantes debían analizar qué tipo de comunicación se daba en el ejemplo:

- “Soy un mal amigo por no dejarle dinero a mi colega”
- “Merezco que me respeten y no puedo dejarle dinero a alguien que nunca me lo ha devuelto”.
- “Tu escrito tiene faltas de ortografía y el formato varía en cada página”
- “Tu escrito es una basura”
- ¡Cállate! que me duele la cabeza!
- Tratare de ignorarlo, aunque me duela la cabeza.
- Disculpa, ¿te importaría hablar un poco más bajo por el teléfono? Me duele un poco la cabeza y me cuesta concentrarme así.
- **“Me siento muy desilusionada** cada vez que me prometes algo y lo incumples de nuevo”
- “¡Nunca cumples tus promesas!”

Muchos acertaron con sus respuestas, otros se les dificulto, pero también se les explico que tipo de comunicación se presentaba en el ejemplo. También incluimos como ejemplo la situación que sucedió con el compañero antes de iniciar la clase y preguntamos qué tipo de respuesta consideran que fue y porque, respondiendo que asertiva “porque se hicieron valer los derechos, se dijeron las cosas como son, se mantuvo una apostura tranquila pero firme” ... a lo que se contestó que excelente.

Al finalizar se les felicito por su participación, comportamiento y se les entrego la hoja de evaluación, se le oriento al encargado de limpieza de ese día realizarla, nos despedimos y nos fuimos contentas con los resultados.

## **Séptima Sesión (07 de octubre del 2019)**

### **Tema: Conducta y emoción**

**Objetivo:** Aprender sobre la expresión comportamental de las emociones

El día de hoy llegamos al colegio a las 3:00 de la tarde, iniciamos a las 3:05 pm con la dinámica ¿Cómo me siento? en donde cada uno diría cómo se siente y que lo expresen mediante gestos, se logró realizar la dinámica, pero no todos expresaron con gestos.

Posteriormente se les solicito prestar atención, ya que se presentaría un video de una parte de la película “intensamente” para que observen y comprendan la expresión comportamental de las emociones y debían estar atentos porque comentaran que piensan sobre dicho video. Se notó que el video fue de agrado para ellos además porque estuvieron muy atentos, hubo comentarios tales como:

- ✓ “Estuvo muy bonito”
- ✓ “Nos hubieran traído toda la película”
- ✓ “se vio como se expresaron las emociones”

Tras comentar un poco sobre el video entregamos a cada estudiante una hoja en blanco y se les oriento que escriban como actúan cuando están enfadados y que posteriormente lo comentarían.

Una vez terminado algunos comentaron lo siguiente:

- ✓ “cuando me enojo, grito, golpeo a otros, lloro”
- ✓ “Digo palabras groseras, agredo”
- ✓ “peleo”

Al terminar los comentarios les explicamos que se daría continuidad a la actividad en la siguiente sesión, entregamos la hoja de evaluación y unos chocolates para los estudiantes, luego nos despedimos...

## **Octava Sesión (14 de octubre del 2019)**

**Tema: Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones.**

**Objetivo:** Proponer objetivos encaminados al cambio en la conducta

El día de hoy iniciamos a las 3:15 de la tarde por lo que estábamos instalando el proyector y se dieron problemas técnicos, por lo cual omitimos la dinámica para esta sesión, durante la instalación de este saludamos a los muchachos y les comentamos que daríamos continuidad a la actividad pasada, se le presento el cuadro Comportamiento-objetivos -resultados, la actividad de hoy se centró en este cuadro se les explico que debían poner en el primer espacio como actúan cuando están molesto, en el segundo los objetivos que se plantean para cambiar su conducta (en caso de ser agresiva) en el último cuadro que esperan obtener una vez puesta en práctica sus objetivos con respecto a cambiar su comportamiento.

La mayoría no comprendía la Tarea, preguntaron mucho, estuvimos por los diferentes grupos en la sección aclarando lo que debían hacer, así como darles ejemplos para una mejor comprensión, estuvieron muy inquietos, muchos no querían trabajar, pero estuvimos con ellos orientándoles que realizaran la actividad.

Notamos que a pesar de que estuvieron muy inquietos lograron prestar atención y eso se vio reflejado en las respuestas una vez entregada la tarea, nos generó placer saber que por lo menos comprendieron...,

Para finalizar se les dejo tarea en casa, al inicio sus expresiones faciales eran de desagrado dijeron “tarea no, aaaaay”, les explicamos que era sencilla que solo consistía en poner en práctica los objetivos propuesto y realizar un diario en una hoja de los resultados que obtuvieron, si pudieron cumplir o presentar dificultades al poner en práctica su objetivo, mucho expresaron que, si valía puntos a lo que comentamos que sí, ya que de lo contrario no tomarían responsabilidad sobre la misma.

Una vez terminada la sesión nos dirigimos a solicitar la sala TIC, ya que fue a petición de ellos hacerlo en esa sala, las condiciones son mejores, hay aire acondicionado, es cerrada y hay suficiente espacio condiciones que pueden favorecer para que presten atención y su conducta sea más colaboradora. También hablamos con

la docente de Ciencias Naturales, ya que la hora que nos cedieron se forma parte de esta materia por lo que le comentamos que le asignamos una tarea a los muchachos comentándoles que valía puntos para CCNN y si nos podía apoyar con respecto a eso, fue muy agradable el gesto de la licenciada, nos expresó que “tranquilas”, nos apoyaría incluso el día miércoles que toque nuevamente con ella les recordara y les dirá que será sellada la tarea para posteriormente ser entregada a nosotras el lunes de la próxima semana, agradecemos su colaboración.

### **Novena Sesión (21 de octubre del 2019)**

**Tema: Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones.**

**Objetivo:** Proponer objetivos encaminados al cambio en la conducta (continuación de la sesión anterior).

El día de hoy iniciamos a las 3:20 de la tarde, ya que por petición de los alumnos teníamos planificado dar la sesión en la sala TIC, pero al llegar no estaba la encargada y ya había un grupo recibiendo clases ahí, esperamos como 5 minutos a la encargada, una vez que llego le explicamos que ya habíamos reservado esa sala, se disculpó con nosotras y nos comentó que olvido por completo que ya habíamos hablado con ella, por ello tuvimos que realizar la actividad en el aula de clase. Tras llegar les explicamos lo sucedido a los muchachos, no les pareció a muchos y otros expresaron “Ni modo profe, dé la clase aquí”, tras esto indagamos como se sentían los muchachos; muchos expresaron que contentos porque se sienten bien cuando llegamos a darles clase, otros se limitaron a hablar.

Posteriormente les solicitamos la entrega de la tarea orientada la semana pasada que consistía en poner en práctica los objetivos planteados por cada uno para lograr un cambio comportamental y realizar un diario en una hoja de los resultados que obtuvieron con la puesta en acción, si pudieron cumplir o presentar dificultades durante esta; más de la mitad de la clase presento su tarea, otros expresaron:

- ✓ “No me di cuenta”,
- ✓ “¿Cuál tarea?”,
- ✓ “Lo olvide”

Por lo que decidimos que los que incumplieron debían hacerla para que todos pudieran participar, pero antes felicitamos a los que la realizaron por su responsabilidad y esfuerzo. Además, aquellos que incumplieron se les daría la oportunidad con la condición de que serían los primeros en comentar ante los demás su tarea.

Una vez que entregaron todos comenzamos a hablar sobre dicha tarea, algunos expresaron que les fue difícil, pero que intentaron en muchas ocasiones lograr sus objetivos de reducir su ira, practicar los ejercicios de respiración, cambiar sus pensamientos por otros más positivos, expresar su inconformidad de una forma asertiva con su familia, compañeros de clase etc.

Para finalizar les entregamos a cada uno unas figuritas con frases positivas para felicitarlos por sus logros y esfuerzos, nos despedimos y dimos finalizada la sesión a las 3:50pm.

### **Decima Sesión (28 de octubre del 2019)**

**Tema: Estrategias para la expresión conductual óptima de las emociones.**

**Objetivo:** Fomentar la empatía, fortalecer la autoestima y las relaciones entre los compañeros.

El día de hoy iniciamos a las 3:15 pm, ya que un grupo de estudiantes estaban terminando de hacer una prueba de lengua y literatura.

El objetivo para esta sesión era fomentar la empatía, fortalecer la autoestima y las relaciones entre los compañeros; se pretendía realizar la actividad “Descubriendo mis cualidades y la de los demás” que consistiría en pedirles a cada estudiante que en una hoja escriba sus aspectos positivos; pero decidimos realizar una actividad de manera vivencial en donde cada uno expresara que les pareció el programa, como se sintieron y que aprendieron.

Por ello iniciamos preguntando como se sentían, a lo que respondieron que bien, otros añadieron que bien porque se acercan las vacaciones. Posteriormente les comentamos que realizaríamos una dinámica en donde cada uno diría una cualidad al que tiene al lado y así sucesivamente, se mostraron colaboradores y participaron en esta actividad.

Tras terminar les explicamos que esta sesión sería diferente, ya que en una hoja debían escribir su opinión personal del programa, lo aprendido y que participarían de forma voluntaria. Hubo comentarios de agradecimiento por formar parte del programa y que fue de provecho ya que aprendieron a controlar sus emociones y ser más conscientes de ellas.

Tras terminar les dimos a conocer la culminación del programa y que en 3 semanas se les aplicaría pruebas para valorar los efectos de dicho programa, además les comentamos que les preparamos una sorpresa de despedida para la última sesión y que tras aplicar los test tendríamos una despedida.

### **Undécima Sesión (18 de noviembre del 2019)**

#### **Tema: Evaluación del programa**

#### **Objetivo:**

- Evaluar los efectos del programa sobre la conducta agresiva de los estudiantes.
- Aplicar pos prueba

Asistimos al colegio a las 3:05 de la tarde, saludamos a los muchachos y dimos inicio a la aplicación de los test.

Explicamos dudas o preguntas sobre los test y tras terminar dimos inicio a la despedida con los muchachos mostrando nuestro agradecimiento y expresando palabras de despedida.