



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Psicología

IMPLEMENTACIÓN DE UN TALLER DE AUTORREGULACIÓN
EMOCIONAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES A
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA.

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL PARA OPTAR POR EL
TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA:

MARICIELO ZEGARRA TAFUR

ASESORA:

Mg. MONICA ELVIRA VELASCO TAIPE

LIMA – PERÚ

2025

12% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...






Mg. Monica Elvira Velasco Taipe
Asesora

Filtrado desde el informe

- Bibliografía

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 3%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

MIEMBROS DEL JURADO

Mg. CECILIA PATRICIA CASTRO CHAVARRY

Presidente

Mg. JULIA ROXANA CALDERON CALDERON

Vocal

Mg. ADRIANA GABRIELA LOAIZA DARGENT

Secretaria

DEDICATORIA

A mis amados padres, quienes con su esfuerzo, amor incondicional y enseñanzas han sido mi mayor inspiración en este camino. Su ejemplo de perseverancia, resiliencia y dedicación han sido la base de cada uno de mis logros.

A mi hermana que me acompaña hoy en día y a mi hermano que desde el cielo han estado acompañándome en este proceso, brindándome apoyo y fuerza en momentos difíciles y compartiendo cada alegría conmigo.

A mi esposo, por su paciencia, comprensión y por ser mi compañero en este desafío. Gracias por creer en mí y motivarme a seguir adelante incluso en los momentos más duros.

A mi adorada hija María Paz, la luz de mi vida quien con su sonrisa me llena de fuerzas para seguir avanzando. Todo mi esfuerzo también es por ella, para darle el mejor ejemplo y demostrarle que los sueños se alcanzan con esfuerzo y dedicación.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, quien ha guiado mi camino y me ha dado la fortaleza para superar cada obstáculo. Su presencia ha sido mi mayor refugio en los momentos de incertidumbre y mi impulso para seguir adelante.

A mi familia, por la contención, apoyo constante y por ser ese pilar fundamental en mi vida. Gracias por confiar en mí.

A mis amigos, quienes han estado a mi lado, brindándome su apoyo, consejo, aliento y compañía. Gracias por compartir mis logros y por hacer más llevadero este proceso.

A la Universidad Cayetano Heredia, institución que me ha formado y brindado conocimientos necesarios para mi desarrollo profesional. Mi gratitud absoluta a sus docentes, por su compromiso, paciencia y dedicación, quienes con su enseñanza han dejado una huella imborrable en mi aprendizaje y crecimiento.

A todas las personas que, de una u otra manera, han sido parte de este proceso, les agradezco de todo corazón por hacer esto realidad.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EXPERIENCIA PROFESIONAL Y CONTEXTO	4
1.1 DESCRIPCIÓN DE LA EMPRESA O INSTITUCIÓN	4
1.2 PUESTO DESEMPEÑADO Y EXPERIENCIA PROFESIONAL.....	5
1.3 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y ODS	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1 ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES	11
2.1.1 Autorregulación emocional	11
2.1.2 Dimensiones de autorregulación emocional	12
2.1.3 Modelos teóricos de autorregulación emocional.....	13
2.1.4 Adolescencia	16
2.1.5 Taller psicoeducativo	18
2.2 ANTECEDENTES A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL	19
2.2.1 Antecedentes Nacionales	19
2.2.2 Antecedentes Internacionales	22
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	25
3.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	25
3.2 INTERVENCIÓN.....	33
3.2.1 Objetivos de la intervención	33
3.2.2 Indicadores de logro	34
3.2.3 Público objetivo	34

3.2.4 Descripción del procedimiento del taller	36
3.2.5 Metodologías empleadas en el caso o programa.....	42
3.2.6 Estrategias metacognitivas y/o Evaluación	50
3.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS	51
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	54
4.1. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO Y POST INTERVENCIÓN	54
4.2. ANÁLISIS DEL MONITOREO DE SESIONES	65
4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS ASOCIADOS A LOS OBJETIVOS, INDICADORES Y ANTECEDENTES	70
CAPITULO V. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	78
CONCLUSIONES	83
RECOMENDACIONES	85
REFERENCIAS	87
ANEXOS	
ANEXO 1. DESARROLLO DE SESIONES	
ANEXO 2. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	
ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO	
ANEXO 4. DESARROLLO DE SESIONES CON EVIDENCIAS	
ANEXO 5. FICHAS DE MONITOREO	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparación de los niveles de autorregulación emocional en los resultados pretest y posttest de los participantes del taller	54
Tabla 2 Comparación de los niveles de reestructuración cognitiva en los resultados pretest y posttest de los participantes del taller	58
Tabla 3 Comparación de los niveles de desempeño en supresión cognitiva en los resultados pretest y posttest de los participantes del taller	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Organigrama de la institución educativa.....	6
Figura 2 Diagrama de flujo	49
Figura 3 Comparación porcentual de los niveles de autorregulación emocional en el pretest y postest de los participantes del taller.....	55
Figura 4 Comparación porcentual de los niveles de reestructuración cognitiva en el pretest y postest.....	59
Figura 5 Comparación porcentual de los niveles de desempeño en supresión cognitiva en el pretest y postest.....	62

RESUMEN

El presente trabajo surge a partir de la creciente necesidad de mejorar la autorregulación emocional en estudiantes; en este contexto, se diseñó e implementó un taller en una institución educativa privada de Lima Metropolitana, con el objetivo de fortalecer las estrategias de regulación emocional en estudiantes, mediante la enseñanza de técnicas de reevaluación cognitiva y reducción de la supresión emocional. Este trabajo de suficiencia adoptó un enfoque cuantitativo, donde se utilizó el Cuestionario de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes (ERQ-CA) para evaluar la capacidad de autorregulación emocional antes (pretest) y después (postest) de la intervención, por otro lado, la muestra estuvo conformada por 34 estudiantes de 13 a 14 años, pertenecientes al 2do grado de secundaria. Los resultados generales reflejaron una mejora en la autorregulación emocional de los adolescentes, observándose un incremento en el porcentaje de estudiantes con un nivel alto de autorregulación, pasando del 2.94% al 14.71%, y una reducción del nivel bajo del 5.88% al 2.94%. Se concluye que la intervención generó un cambio positivo en la regulación emocional de los adolescentes, facilitando la adquisición de habilidades para la autorregulación, mejorando su capacidad para identificar, expresar y manejar sus emociones de manera efectiva.

Palabras clave: taller, psicoeducación, autorregulación emocional, estudiantes.

ABSTRACT

This study arose from the growing need to improve emotional self-regulation in students. In this context, a workshop was designed and implemented in a private educational institution in Metropolitan Lima with the aim of strengthening emotional regulation strategies in students by teaching cognitive reappraisal techniques and emotional suppression reduction. This study adopted a quantitative approach, using the Emotional Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA) to assess emotional self-regulation capacity before (pretest) and after (posttest) the intervention. The sample consisted of 34 students aged 13 to 14 years old in the second year of secondary school. The overall results reflected an improvement in adolescents' emotional self-regulation, with an increase in the percentage of students with a high level of self-regulation, from 2.94% to 14.71%, and a reduction in the low level from 5.88% to 2.94%. It was concluded that the intervention generated a positive change in the emotional regulation of adolescents, facilitating the acquisition of self-regulation skills and improving their ability to identify, express, and manage their emotions effectively.

Keywords: workshop, psychoeducation, emotional self-regulation, students.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la autorregulación emocional en adolescentes es un aspecto fundamental dentro del contexto educativo dado que incide directamente en su bienestar psicológico y en su desempeño académico, asimismo, en el caso específico de Perú, los estudios han reflejado que casi el 30% de los adolescentes entre 12 y 17 años presenta riesgos de padecer problemas de salud mental (Ministerio de Salud, 2021), por lo que esta situación pone en evidencia la necesidad de intervenciones orientadas a fortalecer la regulación emocional dentro de las instituciones educativas.

En este contexto, el presente trabajo de suficiencia profesional buscó abordar esta problemática mediante la implementación de un taller de autorregulación emocional dirigido a estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa privada en Lima Metropolitana, donde la elección de esta etapa educativa respondió a la recomendación de docentes y especialistas, quienes identificaron en este grupo etario cambios significativos en la conducta emocional y social, los cuales fueron trabajados de manera efectiva a través de estrategias psicoeducativas estructuradas.

Este trabajo se estructuró en cinco capítulos, cada uno de los cuales abordó aspectos fundamentales para la comprensión, desarrollo e impacto de la intervención realizada:

El **Capítulo I** contextualizó el lugar de aplicación del taller, describiendo la institución educativa, el rol desempeñado por la autora y la relevancia del taller en relación con la línea de investigación sobre bienestar psicológico en entornos

educativos. Además, se destacó su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente aquellos relacionados con la salud y el bienestar (ODS 3), promoviendo el desarrollo emocional y mental de los estudiantes a través de estrategias de autorregulación, así como con la educación de calidad (ODS 4), al fomentar habilidades blandas y la tolerancia en el aprendizaje, contribuyendo a la formación de sociedades más pacíficas.

El **Capítulo II** desarrolló el marco teórico, abordando los principales conceptos relacionados con la autorregulación emocional, sus dimensiones, modelos teóricos y la importancia de la adolescencia como etapa clave para la aplicación de intervenciones psicoeducativas; asimismo, se presentaron antecedentes nacionales e internacionales que sustentaron la relevancia de implementar el taller.

El **Capítulo III** describió la metodología utilizada para el diseño e implementación del taller, incluyendo los objetivos de la intervención, indicadores de logro, criterios de selección de la muestra y el desarrollo detallado de las sesiones, además, se explicaron las estrategias de evaluación empleadas y las consideraciones éticas que guiaron el presente trabajo.

El **Capítulo IV** presentó los resultados obtenidos tras la aplicación del taller, analizando los cambios en los niveles de autorregulación emocional, reestructuración cognitiva y supresión emocional de los participantes, donde se incluyeron tablas y gráficos que ilustraron la evolución de los estudiantes, así como un análisis cualitativo sobre la participación y percepción de los adolescentes a lo largo de la intervención.

El **Capítulo V** mostró la reflexión sobre la experiencia de la implementación del taller, resaltando los desafíos encontrados, las adaptaciones realizadas y los aprendizajes derivados de la intervención. Finalmente, se presentaron las conclusiones y recomendaciones para futuras aplicaciones de talleres o programas similares, con el fin de fortalecer la regulación emocional en adolescentes y contribuir a su bienestar integral.

En consecuencia, este trabajo de suficiencia profesional representó una contribución significativa en el campo de la psicología educativa, destacando la importancia de incorporar estrategias psicoeducativas en el sistema escolar para mejorar la salud emocional y el desempeño académico de los adolescentes, donde sus hallazgos pueden servir de base para el diseño de futuras intervenciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar.

CAPÍTULO I: EXPERIENCIA PROFESIONAL Y CONTEXTO

1.1 Descripción de la empresa o institución

La institución educativa ubicada en el distrito de La Molina en Lima – Perú, cuenta con una trayectoria de más de 33 años de fundación. Tiene como objetivo brindar una alternativa educativa que sea diferente a la tradicional, basada en valores y principios, en la que el estudiante forme parte del proceso de aprendizaje. La institución educativa atiende a más de 450 alumnos distribuidos en tres niveles: inicial, primaria y secundaria.

Misión

“Desarrollar plenamente las competencias y habilidades de nuestros niños, niñas y adolescentes, formando estudiantes autónomos, responsables de su propio aprendizaje, innovadores, líderes y comprometidos con la solución de la problemática de nuestra sociedad, desenvolviéndose en ambientes democráticos donde se fortalece la inclusión, la interculturalidad y la práctica de valores” (Misión de la institución, 2024).

Visión

“Ser reconocidos nacional e internacionalmente como una entidad educativa líder en la preparación académica de estudiantes con una formación científica y humanística, centrada en la formación de valores y el desarrollo de competencias que respondan a los altos estándares de calidad educativa que ofrece y por su capacidad de adecuación al cambio, formando estudiantes talentosos, emprendedores y promotores de las buenas relaciones humanas, que progresen en

competencias bilingües y les permita ser capaces de contribuir al desarrollo del país.” (Visión de la institución, 2024).

Objetivo y valores

El objetivo de la institución es que los estudiantes estén completamente preparados para la vida en la sociedad peruana para asumir su papel como buenos ciudadanos, capaces de hacer la mejor contribución posible al bien común, al servicio de la comunidad, celebrando la libertad y la diferencia dentro de nuestras comunidades, comprendido en un marco de valores cristianos católicos como democracia, estado de derecho, libertad, respeto mutuo, tolerancia a las personas de diferentes religiones y creencias, responsabilidad, honestidad, pasión y verdad (Objetivo y valores de la institución, 2024).

1.2 Puesto desempeñado y experiencia profesional

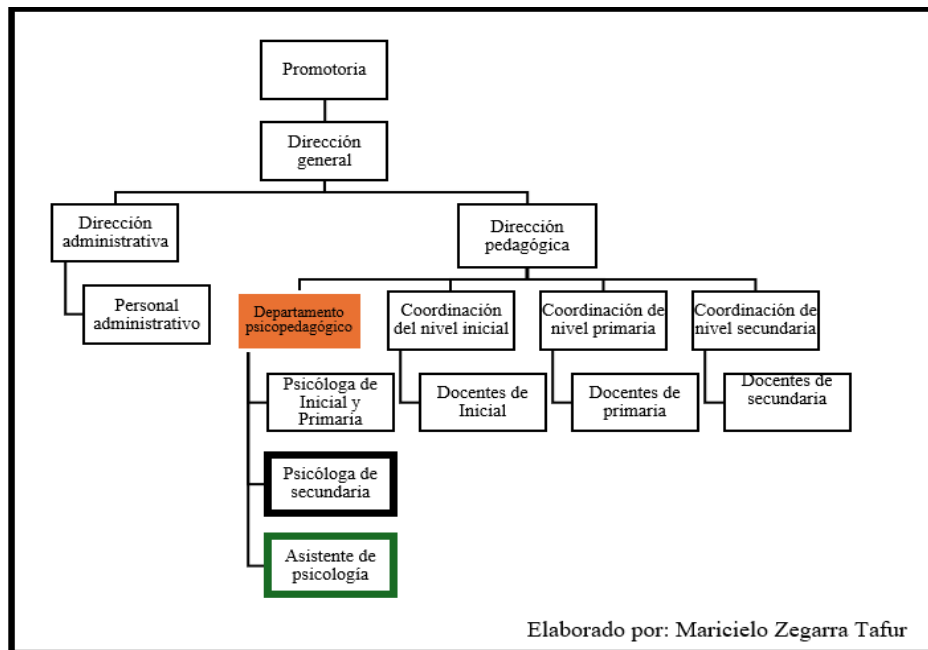
La institución educativa cuenta con un Departamento Psicopedagógico compuesto por el director pedagógico, dos psicólogas y una asistente de psicología. El puesto de la persona que realizó este trabajo fue el de asistente de psicología.

En el organigrama que se muestra a continuación, se observa la composición general de la institución educativa, la cual está encabezada por la promotoría, por debajo se encuentra la dirección general y luego se divide en dos áreas importantes de la institución: dirección administrativa y dirección pedagógica, los cuales son los órganos más importantes en la toma de decisiones del colegio, por otra parte, por debajo de la dirección pedagógica se encuentra las áreas pedagógica y psicológica. El área pedagógica está liderada por las coordinadoras de nivel y en el área psicológica tenemos a la jefa del departamento de psicología, asimismo, el

departamento está conformado por tres psicólogas: una es la encargada del nivel de inicial y primaria, la otra del nivel de secundaria y la tercera es la asistente de ambas psicólogas. En este trabajo de suficiencia se presenta una experiencia realizada en el nivel de secundaria, por lo que la superior directa de la asistente de psicología es la psicóloga del nivel de secundaria.

Figura 1

Organigrama de la institución educativa



Principales funciones

- Evaluación psicológica a estudiantes sobre su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Elaboración de reportes de los talleres y programas elaborados.
- Responsable del proceso de selección del personal docente y administrativo.
- Responsable de realizar el proceso de admisión a los nuevos estudiantes.

- Seguimiento del progreso y resolución de incidencias de alumnos con problemas conductuales y de aprendizaje.
- Orientación y consejería a alumnos de secundaria y padres de familia.
- Desarrollo de talleres destinados a padres de familia de los niveles de inicial, primaria y secundaria relacionado a educación y crianza positiva.
- Desarrollo de talleres destinados a los estudiantes según la necesidad detectada.
- Acompañamiento en el área tutorial pedagógica, asesoramiento a educadores sobre el desarrollo de estrategias de intervención en el aula.
- Observación de la conducta de adolescentes dentro del aula y en recreo.
- Acompañamiento a docentes y psicólogas en las reuniones con los padres de familia.

Las funciones indicadas fueron otorgadas por el jefe inmediato, quien era el director pedagógico y las psicólogas del departamento psicopedagógico, a su vez, fue quien supervisó las actividades.

En cuanto al plan de trabajo del Departamento psicopedagógico de la institución educativa, se dividió en acciones de trabajo con alumnos, padres de familia y docentes, las cuales se van a detallar a continuación:

Las acciones con relación a los alumnos incluían evaluaciones psicológicas a estudiantes de traslado o nuevos, asimismo, se evaluaban a los alumnos antiguos al iniciar el año escolar tomando en cuenta las áreas de desarrollo cognitivo y socioemocional, dando como resultado la entrega de informes psicológicos individuales que son anexados a los expedientes de cada alumno. Si se encuentra algún hallazgo importante en las recomendaciones, se realizaban las derivaciones

correspondientes a especialistas externos, por otro lado, se brindaba atención a estudiantes que eran derivados al departamento psicopedagógico, brindando orientación y consejería, la cual es registrada en el cuaderno de atención. Como parte de la función preventiva del departamento, se realizan campañas de prevención e intervención al acoso escolar en la institución educativa, de igual forma el departamento se hace presente creando talleres o programas abarcando otros temas según las necesidades identificadas en los grados que lo requieran. Con respecto a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, el departamento se hace presente haciendo seguimiento a cada caso, monitoreando el cumplimiento de terapias u otro tipo de intervención externa para el mejor desempeño escolar del estudiante.

Las acciones en relación directa con los padres de familia incluían escuelas de familia a cargo del departamento psicopedagógico en los que se abordan temas según las necesidades que se observan en los niveles correspondientes. De igual forma, el departamento invita a especialistas externos en caso se considere necesario y también se realiza atención y consejería a padres de familia que acuden al departamento psicopedagógico de forma voluntaria o por citación con la finalidad de psico educar a los padres de familia y se logre el trabajo en equipo de casa-colegio. Del mismo modo, se coordinaban entrevistas con los especialistas externos de los estudiantes para realizar un seguimiento adecuado.

Finalmente, las acciones con los docentes y tutores se referían a la orientación y acompañamiento en los casos o situaciones con estudiantes regulares o con necesidades educativas especiales a través de reuniones periódicas. En estas

reuniones se les brindaba herramientas para abordar situaciones complicadas en aula o con padres de familia.

1.3 Línea de investigación y ODS

El trabajo de suficiencia profesional se relaciona a la línea de investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia denominada BIENESTAR PSICOLÓGICO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS debido a que investiga variables de convivencia escolar, factores psicológicos asociados al bienestar de los estudiantes y la calidad de vida de las personas en el desarrollo de la psicología educacional. Este trabajo presentó la implementación de un taller de autorregulación de emociones en un grupo de adolescentes pertenecientes a una institución educativa de Lima Metropolitana.

En cuanto a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), este trabajo se vincula con los ODS 3 y 4. Este trabajo se vincula estrechamente con el ODS 3, que promueve el bienestar y la salud para todos; al centrarse en la autorregulación emocional, se busca mejorar el bienestar mental y emocional de los estudiantes, ya que aprender a gestionar las emociones de manera adecuada tiene un impacto directo en la salud mental a corto y largo plazo. Por tanto, el taller diseñado no solo proporciona a los estudiantes de segundo de secundaria herramientas para identificar, expresar y manejar sus emociones, sino que también contribuye a crear un entorno escolar más saludable, reduciendo el estrés y la ansiedad, lo cual favorece su desarrollo integral y les permite tener una vida sana, tal como lo plantea este objetivo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

Otro objetivo que se vincula es el de Educación de calidad (ODS 4) puesto que con este trabajo se resalta la importancia de la educación para fomentar tolerancia entre las personas, contribuyendo al desarrollo de sociedades más pacíficas y tomando en cuenta no solo la educación en habilidades duras, sino también contribuir en el desarrollo de habilidades blandas (Naciones Unidas, 2015).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Aspectos conceptuales pertinentes

2.1.1 Autorregulación emocional

El gestionar y adaptar las propias respuestas emocionales a diversos estímulos y situaciones es un proceso intrincado y polifacético conocido como autorregulación emocional (Da Costa et al., 2023). Este proceso abarca una amplia gama de actividades, desde la inhibición de las reacciones emocionales automáticas hasta la producción de respuestas emocionales adecuadas y adaptativas, todo ello con el fin de alcanzar objetivos personales y sociales, por lo que, para adaptarse al entorno, es crucial que los individuos desarrollen la capacidad de autorregular sus emociones, esto incluiría no sólo controlar las emociones intensas, sino también regular cómo se experimentan y cómo se expresan, ya que las emociones surgen de manera automática en respuesta a estímulos, y el control se centra en la manera en que las gestionamos, lo que repercute tanto en la experiencia interna como en las interacciones con los demás (Gross, 2003).

En consecuencia, es correcto señalar que la autorregulación emocional no es sólo un proceso cognitivo interno; también se ve muy afectada por factores contextuales como la cultura, las experiencias vitales y el temperamento de las personas (Barrero et al., 2021), donde las interacciones sociales y el entorno de las personas durante su desarrollo también influyen en la formación de sus emociones, por consiguiente, la importancia de cultivar técnicas para la regulación adaptativa de las emociones a lo largo de la vida se pone de relieve por el hecho de que un

mayor funcionamiento social y una mejor salud mental están asociados a una regulación competente de las emociones (Favini et al., 2023).

2.1.2 Dimensiones de autorregulación emocional

La autorregulación emocional se encuentra dividida en dos aspectos prioritarios, los cuales son: La reevaluación cognitiva y la supresión emocional, estas son dos de las muchas formas en que las personas pueden trabajar para regular sus emociones (Gross y John, 2003), por consiguiente, estas tácticas tienen grandes efectos en la forma en que las personas sienten y muestran sus emociones.

En principio, la reevaluación cognitiva implica reinterpretar una situación cargada emocionalmente de forma que se minimicen sus efectos negativos o se maximicen los positivos, donde las personas que utilizan esta estrategia suelen manifestar y expresar emociones más positivas, y los demás también lo notan. Además, la reevaluación se asocia con una menor experiencia y expresión de emociones negativas, lo que indica que las personas que utilizan sistemáticamente este método tienen más probabilidades de tener un perfil emocional positivo (Aguilar y Tirado, 2023). Por tanto, la reevaluación cognitiva es una estrategia eficaz para la regulación emocional, ya que este perfil marcado por una mayor presencia de emociones positivas y una menor expresión de emociones negativas está relacionado con el bienestar emocional generalizado (Gross y John, 2003).

Por otro lado, la supresión emocional implica la inhibición de la expresión de emociones, especialmente las emociones negativas, con el fin de cumplir con expectativas sociales o evitar conflictos. No obstante, el uso frecuente de esta estrategia está relacionado con una menor experiencia de emociones positivas, ya

que los individuos que recurren a la supresión suelen experimentar una disminución en la intensidad de sus emociones positivas, a su vez al suprimir las emociones, también se observa que la expresión de emociones negativas aumenta, ya que la inhabilidad para expresar las emociones auténticas genera un malestar interno (Ruales et al., 2022). De hecho, cuando se controla el efecto de la inautenticidad, la relación entre la supresión y las emociones negativas se atenúa, lo que indica que el malestar de los individuos que emplean la supresión proviene principalmente de la discrepancia entre lo que sienten y lo que expresan externamente (Gross y John, 2003).

2.1.3 Modelos teóricos de autorregulación emocional

En el estudio de la autorregulación emocional, diversos modelos teóricos han sido propuestos para entender cómo los individuos gestionan sus emociones a lo largo de la vida. Según Moreno y Moreno (2023), se pueden identificar tres modelos principales que abordan la autorregulación desde diferentes perspectivas teóricas.

El Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross (1999) propone una perspectiva integral sobre cómo las estrategias de regulación emocional pueden intervenir en distintas fases del proceso de generación emocional. Según este modelo, el proceso emocional se divide en cuatro etapas, como situación, atención, interpretación y respuesta. A lo largo de estas fases, se pueden aplicar diversas estrategias de regulación emocional, que en términos generales se agrupan en dos grandes categorías, regulación centrada en los antecedentes de la emoción y regulación centrada en la respuesta emocional. La regulación centrada en los

antecedentes implica intervenir antes de que la emoción se active, por ejemplo, seleccionando las situaciones que se experimentan, modulando la atención hacia ciertos aspectos de una situación o reinterpretando cognitivamente el evento para reducir su impacto emocional (Gross y John, 2003). En contraste, la regulación centrada en la respuesta se enfoca en la gestión de la emoción una vez ya ha sido generada, lo que incluye estrategias como la supresión de la expresión emocional o la modificación de la activación fisiológica asociada a la emoción. El modelo de Gross subraya que la regulación aplicada en fases previas a la activación emocional tiene ventajas significativas sobre la regulación post-activación, ya que las intervenciones tempranas tienden a ser más efectivas y menos perjudiciales que las respuestas tardías, como la supresión emocional, que con frecuencia conlleva consecuencias negativas tanto a nivel psicológico como social.

El Modelo de Regulación Emocional de Thompson (2011) destaca que los procesos intrínsecos y extrínsecos son esenciales para monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales a lo largo del desarrollo humano. Según Thompson, la regulación emocional se adapta constantemente según el contexto, lo que permite a los individuos ajustarse a las demandas emocionales del entorno. En este sentido, la capacidad de expresar emociones, que comienza a desarrollarse en las etapas tempranas de la vida, es clave para el desarrollo conductual, ya que facilita la adaptación social y emocional. Este modelo subraya la importancia de una regulación emocional flexible, que se ajusta a las circunstancias y promueve el bienestar y la adaptación a lo largo del ciclo vital.

El Modelo de Proceso Dual de Regulación Emocional, propuesto por Gyurak et al. (2011), introduce una distinción entre la regulación emocional

implícita y explícita. La regulación emocional implícita se desarrolla como una respuesta automática a las experiencias emocionales, basada en la adaptación, y tiende a ser más consistente a lo largo del tiempo. Por el contrario, la regulación explícita requiere un esfuerzo consciente, ya que implica la identificación de objetivos emocionales y la motivación para cambiar las respuestas emocionales. Según este modelo, los procesos implicados en la regulación emocional implícita incluyen la adaptación al conflicto emocional, la regulación de errores y la gestión de emociones en función de metas, mientras que la regulación explícita está más orientada hacia la toma de decisiones y la modificación deliberada de las respuestas emocionales.

Distorsiones cognitivas

La adolescencia, al ser una etapa marcada por cambios emocionales y cognitivos, es particularmente vulnerable a experimentar distorsiones cognitivas, que pueden influir en su estado emocional, dificultando su capacidad para manejar adecuadamente las emociones y ejercer una autorregulación emocional efectiva. Según investigaciones, estas distorsiones no solo afectan la percepción de los adolescentes sobre sí mismos y su entorno, sino que también pueden amplificar emociones negativas como la ansiedad y la tristeza y contribuir a problemas como la depresión y otros trastornos emocionales (Álvarez, 2019; Moral y González, 2019).

Las distorsiones cognitivas, según Beck (1963), son errores sistemáticos en el proceso de información que implican la aplicación rígida de esquemas mentales, generando respuestas desadaptativas que afectan el funcionamiento de la persona.

Entre las principales se encuentra el pensamiento dicotómico, donde las experiencias se perciben en términos extremos, sin matices, como pensar: "Si no obtengo una calificación perfecta, soy un fracaso". La sobregeneralización ocurre cuando un evento negativo se convierte en una regla absoluta, por ejemplo, tras una entrevista fallida, alguien concluye: "Nunca conseguiré un buen trabajo". El filtraje implica centrarse solo en lo negativo, ignorando lo positivo, como pensar: "Arruiné todo por un error en mi presentación". También están los "deberías", que convierten elecciones personales en obligaciones rígidas, por ejemplo: "Debería ser perfecto en todo lo que hago" (Ortega et al., 2023).

La personalización implica asumir responsabilidad sin fundamento, como pensar: "Llegaron tarde por mi culpa". La magnificación y minimización distorsionan la percepción, exagerando lo negativo o restando importancia a lo positivo, como creer: "Me equivoqué en una pregunta, seguro reprobaré", o "Sí, aprobé, pero solo fue por suerte". Otra distorsión común es el razonamiento emocional, que implica creer que las emociones negativas reflejan la realidad, como pensar: "Siento que nadie me quiere, entonces debe ser verdad" (Peña y Andreuz, 2012).

2.1.4 Adolescencia

Considerada como una etapa crucial en el desarrollo humano, marcada por una serie de transformaciones físicas, emocionales, cognitivas y sociales; en este período, los adolescentes enfrentan una variedad de desafíos mientras se adaptan a cambios significativos en su cuerpo, su entorno y su forma de pensar (Khawar et al., 2023). A nivel cerebral, la adolescencia es una etapa de reorganización y

maduración, especialmente en áreas como la corteza prefrontal, que se encarga de funciones ejecutivas como la planificación, la toma de decisiones y el autocontrol, donde este proceso de maduración cerebral no se completa hasta finales de la adolescencia, lo que puede explicar la impulsividad y las dificultades en la regulación emocional que muchos adolescentes experimentan (Silvers, 2022). A medida que los adolescentes desarrollan su capacidad para pensar de manera más compleja, también mejoran sus habilidades para evaluar, planificar y reflexionar sobre sus emociones. No obstante, pueden tener dificultades en la implementación efectiva de estrategias de autorregulación en momentos de estrés emocional (Shao et al., 2024).

A nivel emocional, los adolescentes son más propensos a experimentar cambios intensos y fluctuantes, debido a los cambios hormonales como a la presión social y personal que enfrentan, donde estas emociones intensas pueden dificultar la autorregulación, lo que los lleva a experimentar reacciones emocionales desbordadas ante situaciones cotidianas, lo que puede dar lugar a conflictos con sus pares o incluso con sus padres (Barrero et al., 2021). Además, el sentido de identidad en construcción, la búsqueda de independencia y la experimentación con nuevas experiencias emocionales y sociales hacen de la adolescencia un período particularmente desafiante para el desarrollo de la autorregulación emocional. Socialmente, los adolescentes pasan de depender de sus cuidadores para regular sus emociones a buscar apoyo en sus pares y a autorregularse de manera más autónoma, por lo que este cambio se acompaña de una mayor necesidad de gestionar las emociones dentro de un contexto social, donde la aceptación de los demás y el

manejo de las relaciones interpersonales se convierten en factores cruciales (Alemu et al., 2023).

2.1.5 Taller psicoeducativo

Se puede conceptualizar como una actividad estructurada y educativa diseñada para enseñar a los participantes sobre temas específicos relacionados con la salud mental, como las condiciones emocionales, sus síntomas, tratamientos y estrategias de afrontamiento, en estricto, la finalidad de estos talleres es proporcionar a los individuos las herramientas necesarias para mejorar la comprensión de su propia salud mental, promover la adherencia a los tratamientos y fomentar el bienestar general (Deane et al., 2024). Los talleres psicoeducativos se caracterizan por su enfoque activo y participativo, en el que los facilitadores guían a los participantes a través de diferentes actividades que buscan mejorar tanto los conocimientos como las habilidades relacionadas con el tema abordado (De la Cruz et al., 2020). A lo largo de estos talleres, se promueve la interacción, el aprendizaje colaborativo y el apoyo entre los participantes, lo que facilita la internalización de los conceptos presentados, por lo que pueden presentar unas etapas principales.

Diseño y planificación del taller. El primer paso en la planificación de un taller psicoeducativo es la identificación de las necesidades específicas de la población a la que está dirigido, puede incluir a padres, hijos, profesionales de la salud, entre otros, para asegurar que el contenido del taller sea relevante y adaptado a las características y desafíos particulares del grupo (Lee et al., 2022).

Implementación. En esta fase, la facilitadora lidera el taller, guiando a los participantes a través de las actividades y los temas establecidos. Los facilitadores

deben ser expertos en el tema y en la gestión del grupo, utilizando una comunicación clara y eficaz para fomentar la participación activa de los asistentes (Deane et al., 2024).

Los talleres psicoeducativos suelen utilizar el trabajo en grupo como una herramienta clave para el aprendizaje ya que proporciona apoyo emocional y experiencias compartidas, lo que facilita la comprensión y la internalización de los conocimientos (Alemu et al., 2023). Asimismo, suele tener una estructura de inicio o presentación, el desarrollo que responde a los objetivos que suele acompañarse de dinámicas que permita una mayor comprensión sobre lo que se desea trabajar y como cierre se busca la retroalimentación para identificar la asimilación que presentaron los participantes (De la Cruz et al., 2020).

Evaluación y seguimiento. Para evaluar la efectividad de los talleres, es común realizar encuestas antes y después de la sesión, con el fin de medir el cambio en el conocimiento, las actitudes y las habilidades de los participantes. Esta evaluación permite identificar las áreas de mejora y ajustar el contenido de futuros talleres (Lee et al., 2022). Además de la evaluación inmediata, se puede realizar seguimientos posteriores al taller para analizar los cambios sostenidos en el comportamiento y la comprensión de los participantes (Babcock et al., 2013).

2.2 Antecedentes a nivel nacional e internacional

2.2.1 Antecedentes Nacionales

En Lima, Rivera (2023) tuvo como propósito evaluar el impacto del programa "Educando nuestras emociones" en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de estudiantes de secundaria del curso de inglés en una Institución

Educativa de Pasco, utilizando un enfoque cuantitativo, con una muestra de 66 estudiantes de 14 y 15 años, aplicándoles el Inventario Emocional BarOn ICE en pretest y postest. Los resultados indicaron que el grupo control mantuvo un nivel bajo de inteligencia emocional en el pretest (51.5%) y postest (57.6%), mientras que el grupo experimental, partiendo de un nivel bajo en el pretest (48.5%), alcanzó un nivel promedio en el 75.8% y un nivel alto en el 24.2% de los estudiantes en el postest. Finalmente, el autor concluyó que, la implementación del programa mejoró de manera efectiva la inteligencia emocional, beneficiando la autorregulación emocional en los estudiantes del grupo experimental.

En Ucayali, Gonzales et al. (2023) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue determinar si la aplicación del Programa "Trabajando Juntos" fortalece las Competencias Socioemocionales en estudiantes de educación básica regular, empleando una metodología de enfoque cuantitativo que incluyó a 64 estudiantes de segundo grado de secundaria, donde se utilizó como instrumento un cuestionario validado por expertos en educación. Los resultados mostraron un impacto positivo y significativo del programa en el desarrollo de las CSE, con un 25.8% de logro en conciencia emocional, un 35.5% en regulación emocional, un 21.1% en conciencia social, un 25.8% en autocontrol emocional y un 29% en creatividad emocional, en favor del grupo experimental. La conclusión indica que el Programa "Trabajando Juntos" contribuye significativamente al fortalecimiento de las CSE en los estudiantes, destacando la importancia de implementar programas educativos que integren metodologías activas y colaborativas de manejo, control y expresión emocional para fomentar un aprendizaje significativo y el desarrollo integral en el ámbito socioemocional.

En Lima, Felicita (2020) tuvo como propósito analizar el impacto del programa "Vivamos en Armonía" en la reducción de la agresividad en estudiantes de primero de secundaria de una Institución Educativa, mediante estrategias de regulación emocional. Se utilizó un enfoque cuantitativo, trabajando con una muestra de 35 estudiantes. Los resultados mostraron una disminución significativa en la agresividad, pasando de un 14.71% de estudiantes con niveles altos en el pretest a un 0% en el postest, lo que evidencia que la aplicación del programa contribuyó de manera efectiva en la autorregulación emocional de los estudiantes, favoreciendo un comportamiento más equilibrado y un ambiente escolar positivo.

Ticona et al. (2021) desarrollaron el programa de regulación emocional "Yo me regulo" con el objetivo de modular las respuestas emocionales y promover estrategias adaptativas en adolescentes institucionalizados. Este estudio experimental longitudinal, con medidas repetidas (pretest y postest) en un solo grupo, se realizó en dos Centros de Acogida Residencial (CAR) en la ciudad de Arequipa, Perú. La muestra estuvo compuesta por 15 adolescentes, con edades entre los 11 a 15 años, quienes se encontraban cursando el nivel de educación secundaria, y para medir los efectos del programa, se utilizó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) antes y después de su implementación. Tras dos meses y medio de intervención, se observó una disminución significativa en los niveles de desregulación emocional ($p = .046$), destacando la importancia de implementar estrategias estructuradas para fortalecer la regulación emocional en adolescentes en contextos vulnerables, promoviendo su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar situaciones estresantes.

En Trujillo, Capto (2022) tuvo como fin elaborar una propuesta cognitivo conductual en regulación emocional en adolescentes de una Institución Educativa. El autor empleo una metodología de tipo cuantitativa en una muestra de 64 estudiantes de 13 a 18 años, de 3° año de secundaria; asimismo, empleo la escala ESPA-29. Los resultados del diagnóstico previo a la implementación de las estrategias de regulación emocional evidenciaron que el 50% de los adolescentes presentan un déficit en los estilos de socialización parental, destacándose un 75% con carencias significativas en la dimensión de aceptación/implicación, lo que sugiere una limitada conexión afectiva y apoyo emocional por parte de los padres. Por otro lado, un 67.18% mostró niveles promedio altos en coerción/imposición, reflejando patrones de crianza basados en el control rígido y la autoridad. Estos hallazgos permitieron que el autor concluya que, existe una necesidad urgente de fortalecer las competencias emocionales en la dinámica familiar, promoviendo relaciones más empáticas y afectivas, donde el diálogo y la validación emocional sustituyan los enfoques autoritarios, favoreciendo así un desarrollo emocional más saludable en los adolescentes.

2.2.2 Antecedentes Internacionales

López et al. (2024) realizaron un estudio en España con el objetivo de evaluar la aceptabilidad de un programa en línea de mejora de la autorregulación emocional dirigido a adolescentes en riesgo psicosocial. De metodología cuantitativa con un corte observacional, la muestra consistió en 32 participantes de entre 11 y 15 años, de educación secundaria, quienes completaron un programa de intervención de cinco semanas, diseñado para mejorar la autorregulación emocional a través de módulos centrados en siete emociones. Los resultados mostraron que,

en general, todos los módulos recibieron calificaciones altas, destacando el módulo sobre la ira con una puntuación promedio de 4.8, el módulo sobre la tristeza como el más útil (4.6) y el de miedo como el más fácil de usar (4.7), a pesar de estos resultados, no se evidenciaron diferencias significativas en las calificaciones entre los géneros. Sin embargo, las barreras más comunes fueron el olvido de acceder a la plataforma (64%) y la falta de aplicación de las técnicas aprendidas fuera del programa (56%).

Duchi et al. (2023), en Ecuador, llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue evaluar la eficacia de la psicoeducación en la regulación emocional de adolescentes. Utilizaron un enfoque cuantitativo y experimental con alcance descriptivo y comparativo, aplicando la Escala de Regulación Emocional (DERS) a una muestra de 30 adolescentes, divididos en un grupo experimental y un grupo control. Tras realizar un pretest, se impartió una capacitación psicoeducativa al grupo experimental y se evaluó mediante un posttest, evidenciando un cambio estadísticamente significativo en este grupo ($p = 0.02$; $t = 2.29$; $p < 0.05$). Se concluyó que la psicoeducación es efectiva para mejorar la regulación emocional, mostrando diferencias significativas frente al grupo control.

De Souza et al. (2021) llevaron a cabo una investigación en Río de Janeiro, Brasil, para confirmar que los alumnos de primaria socialmente vulnerables conservaban las habilidades sociales después de participar en un programa de aprendizaje socioemocional (SEL), en una muestra de 20 estudiantes de entre 10 y 13 años, la mitad de ellos como grupo de control y la otra mitad como grupo de intervención. Los resultados demostraron que, en comparación con el grupo de control, que no experimentó ningún cambio significativo ($p < .05$), el grupo de

intervención mantuvo aumentos en las habilidades sociales, el rendimiento académico y la reducción de los síntomas psicopatológicos. Se concluye que el programa SEL es efectivo y relevante para promover el desarrollo de habilidades sociales, mejorar el comportamiento y el rendimiento académico, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

González (2021), en Bogotá, evaluó la eficacia del programa de Regulación Emocional Puerto Emoción para disminuir conductas externalizantes en tres adolescentes de 16 y 17 años. El estudio, de diseño exploratorio con medidas pretest, posttest y seguimiento, incluyó una intervención de ocho sesiones. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas ni tamaños de efecto relevantes, pero desde un criterio clínico se observó una mejora en las categorías emocionales y una disminución de las conductas externalizantes. Se concluye que es necesario ampliar la muestra y considerar evaluaciones adicionales con padres y profesores para obtener resultados más robustos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Contextualización y justificación del problema

A nivel internacional, los trastornos emocionales y psicosociales en los adolescentes son una problemática creciente que afecta su bienestar y desarrollo integral. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021), el 13% de los adolescentes entre 10 y 19 años padece un trastorno mental diagnosticado, lo que representa más de 160 millones de adolescentes en todo el mundo que experimentan dificultades emocionales significativas. A esto se suma que un número aún mayor de adolescentes, tanto en el grupo de 10 a 14 años como en el de 15 a 19 años, manifiestan un malestar psicosocial que, aunque no llega al nivel de un trastorno clínico, interfiere con su calidad de vida, su salud mental y sus perspectivas de futuro.

En este contexto, es importante considerar los factores biológicos y sociales que inciden en la capacidad de los adolescentes para regular sus emociones. En países como Estados Unidos, se ha identificado que durante la adolescencia el cerebro sigue en proceso de desarrollo, especialmente las áreas relacionadas con el control emocional, como la corteza prefrontal. Esta inmadurez a nivel cerebral, sumada a los cambios hormonales que ocurren durante la pubertad, genera una mayor reactividad emocional y dificulta la capacidad de los adolescentes para manejar emociones intensas (Ruan et al., 2023). Además, la presión social derivada de las redes sociales amplifica las comparaciones sociales, afectando la autoestima y dificultando aún más la regulación emocional. A ello se le suma que, en muchos casos, las expectativas familiares y las normas culturales limitan la expresión

emocional, creando conflictos internos que impiden a los adolescentes gestionar sus emociones de manera adecuada (Eadeh et al., 2021).

Estas dificultades en la autorregulación emocional no solo afectan el bienestar de los adolescentes, sino que también se asocian con riesgos elevados, como el acoso escolar, los intentos de suicidio y las autolesiones no suicidas. De hecho, Kennedy y Brausch (2024) destacaron que mejorar las habilidades de regulación emocional en los adolescentes es crucial para reducir estas conductas de riesgo, por lo que este patrón no es exclusivo de Estados Unidos, sino que se observa en diversas partes del mundo. En Indonesia, por ejemplo, los adolescentes enfrentan dificultades similares, como la falta de conciencia y aceptación de sus respuestas emocionales, lo que aumenta el riesgo de desarrollar síntomas depresivos (Rodhiyah y Djuwita, 2023). Y en India, las dificultades para regular las emociones se vinculan con conductas de riesgo para la salud, como la autolesión y la violencia, lo que refuerza la necesidad urgente de intervenciones específicas para abordar la desregulación emocional (Singh y Singh, 2023).

En América Latina, la situación no es menos preocupante, en Chile, por ejemplo, los problemas de regulación emocional en los adolescentes se asocian con un aumento de problemas de salud mental, tanto internalizados (ansiedad, depresión) como externalizados (conductas disruptivas y agresivas) (Caqueo-Urizar et al., 2020). Ante esta realidad, las intervenciones escolares dirigidas a mejorar la regulación emocional en los adolescentes han demostrado ser efectivas, pues no solo contribuyen a mejorar la salud mental, sino que también ayudan a reducir las conductas de riesgo. De hecho, los modelos de intervención que operan

a varios niveles, optimizando recursos y resultados, son cada vez más reconocidos como estrategias eficaces (Pedrini et al., 2022).

A nivel nacional, los problemas emocionales en los adolescentes están siendo cada vez más reconocidos como una preocupación de salud pública, según el Ministerio de Salud (Minsa, 2021), el 29.6% de los adolescentes entre 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional, el cual es un porcentaje que revela una problemática significativa, pues los problemas emocionales como la baja autoestima y la depresión, que afectan a un alto número de adolescentes, están estrechamente vinculados con un rendimiento académico deficiente. En este sentido, se ha observado que los adolescentes con dificultades emocionales presentan una menor capacidad de atención plena, lo que impacta negativamente en su rendimiento escolar, ante esto, la autorregulación busca desarrollar habilidades para el manejo adecuado de las emociones dado que esta competencia emocional está estrechamente relacionada con el buen desarrollo de las funciones ejecutivas, las cuales son fundamentales para el manejo del comportamiento, las emociones y la toma de decisiones (Rovira, 2020), ya que estas funciones ejecutivas permiten a los adolescentes regular sus impulsos, manejar el estrés y tomar decisiones más reflexivas, las cuales son habilidades esenciales en esta etapa de la vida, debido a que según Sallo (2020), en la adolescencia, el cerebro emocional está guiado por el desarrollo de áreas subcorticales, mientras que las zonas corticales responsables del control emocional se desarrollan de manera más tardía, asimismo, este proceso de maduración cerebral conlleva una modulación de la reactividad emocional y la impulsividad características de la adolescencia hacia una mayor capacidad de control sobre las emociones y el comportamiento, lo que

se logra progresivamente a lo largo de esta etapa. Por ello, surge la preocupación cuando se evidencia que incrementan los casos de problemas de desregulación emocional, porque implica la falta de atención y apoyo en esta etapa, precisamente, la implementación de un programa dirigido a la regulación emocional, genero la reducción de un 6.6% de niveles de desregulación (Ticona, 2021), resaltando la importancia de intervenir de manera temprana y efectiva en el desarrollo de competencias emocionales que permitan a los adolescentes gestionar sus emociones de manera más adecuada y, en consecuencia, mejorar tanto su bienestar emocional como su rendimiento académico.

En Lima Metropolitana, la presión económica sobre las familias de clase media y alta es un factor que también influye bastante en el bienestar emocional de los adolescentes, debido a que la incertidumbre económica genera un ambiente de estrés constante, tanto en los padres como en los hijos, quienes, aunque no siempre sean los responsables directos de los problemas financieros, sienten la presión de la situación; además, la ansiedad derivada de la falta de recursos o de la imposibilidad de cumplir con las expectativas sociales, puede hacer que los adolescentes experimenten preocupación y malestar emocional (Neppl et al., 2023). Esto a su vez afecta la forma en que los adolescentes manejan el estrés y sus emociones, ya que muchas veces no tienen las herramientas emocionales necesarias para enfrentarlo (Flores et al., 2022). Esto se complementa con datos estadísticos, donde se estima que 4 de cada 10 adolescentes enfrentan dificultades emocionales en la capital (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). Esto es algo que se ve con frecuencia en las instituciones educativas privadas, donde las exigencias académicas y las expectativas familiares son aún más altas, a su vez en este tipo de

colegios, los adolescentes se enfrentan a una combinación de problemas emocionales y académicos que impactan su desarrollo integral. Por ello, uno de los problemas principales es la falta de autorregulación emocional, una habilidad crucial para poder manejar las emociones de manera adecuada y adaptarse mejor a las situaciones de estrés. En este sentido, sin una adecuada autorregulación, ese estrés puede transformarse rápidamente en ansiedad, frustración o irritabilidad, lo que afecta tanto su rendimiento académico como sus relaciones con los demás. Además, la falta de autorregulación también se ve reflejada en la forma en que los adolescentes manejan los conflictos, ya sea con sus compañeros o con los profesores y sin las herramientas emocionales necesarias, muchas veces responden de manera impulsiva, sin empatía, o incluso se aíslan, lo que crea un ambiente negativo en la convivencia escolar (Ruales et al., 2022).

En relación con lo anterior, en una I.E. de Lima Metropolitana, se ha identificado que los estudiantes de segundo de secundaria, presentan ciertas dificultades relacionadas con la gestión emocional, como baja tolerancia, impulsividad y manejo de conflictos, problemáticas identificadas a través de reuniones con los tutores quienes notaron cambios de conducta y lo reportaron al departamento psicopedagógico; los docentes también confirmaron esto, mediante entrevistas y observaciones en clase, donde se registraron incidentes entre pares, como conflictos a causa de comentarios negativos, y una mayor frecuencia de visitas a los servicios higiénicos y enfermería. Según los tutores, estos comportamientos no se presentaban al inicio del año, lo que sugiere un cambio significativo hacia el final del ciclo escolar, posiblemente relacionado con las transformaciones propias de la etapa de desarrollo adolescente; además, señalaron

que algunos estudiantes estaban experimentando la etapa del enamoramiento, lo que podría haber influido en su conducta. Estos cambios no solo afectaron su comportamiento emocional, sino también su rendimiento académico, ya que el ambiente tenso en el aula dificultó la atención y concentración en las actividades escolares.

Asimismo, afecta la convivencia e impide que los adolescentes desarrollen habilidades importantes como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la construcción de relaciones saludables. Al no contar con una adecuada autorregulación de sus emociones o no desarrollarla lo suficiente, están expuestos a un entorno escolar tenso, con dificultades para adaptarse tanto al entorno académico como a las interacciones sociales. Por eso, trabajar en la autorregulación emocional se presenta como una intervención clave, ya que puede ayudar a mejorar el bienestar emocional de los estudiantes y, a la vez, optimizar su rendimiento académico, además, los prepara para enfrentar los retos de la adolescencia y la vida adulta con más confianza y resiliencia.

El presente trabajo se justificó a nivel teórico, debido a que la presente intervención se fundamentó en el Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross (1999), que analiza cómo las estrategias de regulación emocional pueden intervenir en las distintas fases del proceso emocional: situación, atención, interpretación y respuesta. Este trabajo buscó ampliar el entendimiento de este modelo, evaluando su aplicabilidad en un grupo de adolescentes peruanos, un contexto donde la evidencia empírica aún es limitada. Al aplicar y evaluar estrategias de regulación emocional centradas en los antecedentes de la emoción, como la selección de situaciones y la reinterpretación cognitiva, así como aquellas

centradas en la respuesta emocional, se complementó la teoría existente, ofreciendo un panorama más completo sobre la influencia de estas prácticas en un entorno educativo específico.

En cuanto a la relevancia metodológica, la intervención se estructuró bajo un diseño pretest y posttest, lo que permitió evaluar de manera precisa los cambios en las habilidades de autorregulación emocional de los participantes antes y después del taller. El instrumento utilizado fue una prueba institucional, empleada por el equipo profesional de la institución educativa donde se desarrolló el estudio, en el marco de sus prácticas internas de evaluación emocional, lo que respalda su pertinencia en este contexto. Asimismo, el modelo desarrollado, basado en sesiones psicoeducativas planificadas y orientadas al fortalecimiento de la regulación emocional, representa una propuesta metodológica sólida y replicable, por ende, este diseño constituye una buena alternativa o referente para futuros estudios e intervenciones en contextos educativos y psicológicos similares.

Referente a la relevancia práctica, los resultados de esta intervención tuvieron una aplicación directa en la realidad, ayudando a los participantes a manejar mejor sus emociones sus relaciones interpersonales; además, se espera que los hallazgos permitan a la institución educativa implementar cambios en sus programas de orientación y apoyo psicológico, ofreciendo estrategias específicas para promover el bienestar emocional de los estudiantes; por lo que esta propuesta buscó ser una mejora tangible y práctica a los desafíos emocionales que enfrentan los adolescentes, con el potencial de replicarse en otras instituciones educativas que compartan características similares.

A nivel social, este trabajo se justifica debido a que actualmente, la regulación emocional es un aspecto importante para el adecuado desarrollo emocional de los estudiantes; en este contexto, las observaciones realizadas en el aula de segundo de secundaria han evidenciado dificultades relacionadas con la gestión emocional y convivencia. Por ejemplo, algunos estudiantes han manifestado respuestas emocionales intensas ante situaciones menores, como frustración desmedida, impulsividad y dificultad para gestionar conflictos entre compañeros. Estos comportamientos han generado un clima de tensión que afecta tanto el bienestar individual como la dinámica grupal y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante esta realidad, la implementación de un taller de autorregulación emocional responde a la necesidad de brindar herramientas prácticas que ayuden a los estudiantes a manejar sus emociones de manera adaptativa. Asimismo, la necesidad de esta intervención se ha visto acentuada en los últimos años debido a los efectos de la pandemia puesto que han incrementado la vulnerabilidad emocional en los adolescentes, afectando su capacidad de afrontar situaciones estresantes y potenciando comportamientos inadecuados dentro del aula. Por otro lado, la elección de segundo de secundaria se debe a que este grupo, con edades entre 12 y 14 años, se encuentran en una etapa crucial de transición hacia la adolescencia, caracterizada por cambios emocionales y sociales significativos, por lo que, intervenir en este momento permite fortalecer sus habilidades emocionales en una fase crucial de su desarrollo, contribuyendo a mejorar su interacción con los demás y su adaptación a entornos académicos y sociales más exigentes. Por lo tanto, el presente trabajo buscó abordar esta problemática mediante la implementación de

un taller que brinde herramientas efectivas para la gestión emocional, contribuyendo al bienestar individual de los estudiantes y a la armonía y funcionalidad del entorno escolar.

Además, este trabajo ofreció un modelo de intervención que puede replicarse en otros entornos educativos, extendiendo su impacto social más allá de los participantes iniciales y promoviendo el desarrollo emocional como un pilar fundamental en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos, por ello la trascendencia social radica en que, al fomentarse una adecuada autorregulación emocional, se sentaron las bases para relaciones interpersonales más saludables, una convivencia escolar más armónica y una sociedad más preparada para enfrentar los desafíos emocionales de la vida moderna.

3.2 Intervención

3.2.1 *Objetivos de la intervención*

Objetivo General:

Promover la autorregulación emocional y dotar a los estudiantes de herramientas para manejarla, mediante la implementación de un taller en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos:

Identificar niveles iniciales de autorregulación emocional en los adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Fortalecer los niveles de reevaluación cognitiva en los adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Reducir los niveles de supresión emocional en los adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

3.2.2 Indicadores de logro

- Los estudiantes desarrollan el cuestionario “Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)” y obtienen sus resultados, identificando los niveles de autorregulación emocional antes del taller y después del taller para que puedan comprobar las habilidades adquiridas.
- Los estudiantes identifican pensamientos negativos y proponen alternativas positivas, aplicando la técnica de reestructuración cognitiva en ejemplos relacionados con su contexto escolar.
- Los estudiantes aplican técnicas saludables para expresar y manejar emociones intensas, y participan en actividades que reflejan sus aprendizajes sobre la autorregulación emocional.

3.2.3 Público objetivo

Población:

La población estuvo conformada por estudiantes de 13 a 14 años, pertenecientes al 2° grado de secundaria de una institución educativa privada del distrito de La Molina Lima Metropolitana. La elección de este nivel respondió a la recomendación de los docentes, quienes identificaron esta etapa como crucial para trabajar la autorregulación emocional debido a los cambios propios de la adolescencia y los cambios observados en el aula. Por otro lado, las familias que acuden del colegio pertenecen a un nivel socioeconómico B, lo que implica un

acceso moderado a recursos, con entornos familiares estables, pero con ciertas limitaciones financieras.

Desde el aspecto socio-cultural, el 100% de los estudiantes están orientados hacia la educación superior en universidades particulares, reflejando un fuerte énfasis familiar en el éxito académico, por ello, participan en constantes actividades extracurriculares, como deportes y arte, fomentando habilidades sociales y de trabajo en equipo, no obstante, enfrentan presiones académicas y altas expectativas familiares que pueden afectar su bienestar emocional, adicionalmente, la diversidad cultural del colegio por su carácter laico enriquece la convivencia, pero también plantea desafíos en la construcción de la identidad personal, lo que resalta la importancia de desarrollar estrategias de regulación emocional en este contexto.

Criterios de inclusión

Adolescentes matriculados en la institución educativa seleccionada en el año 2024.

Consentimiento informado firmado por los padres o apoderados legales.

Disponibilidad para participar en las seis sesiones programadas de la intervención.

Criterios de exclusión

Adolescentes con diagnóstico clínico que pueda interferir con su participación (trastornos graves de conducta o de salud mental, según informe psicológico del colegio).

Adolescentes que ya reciben intervención terapéutica psicológica o psiquiátrica, así como el consumo de medicamentos que afectan la esfera cognitiva y emocional.

Inasistencia a más de una de las sesiones del taller.

Muestra

Se incluyeron 34 estudiantes de secundaria pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana, seleccionados en base a los criterios de inclusión y exclusión propuestos.

3.2.4 Descripción del procedimiento del taller

La intervención se estructuró en cuatro fases consecutivas, cada una de ellas cuidadosamente diseñada para garantizar un enfoque integral y efectivo en el fortalecimiento de la autorregulación emocional de los adolescentes. A continuación, se detalla el procedimiento y las actividades realizadas en cada fase.

Fase 1: Diseño del plan de intervención. La primera fase estuvo dedicada a la planificación y diseño del taller psicoeducativo, cuyo objetivo principal fue desarrollar el conocimiento acerca de la autorregulación emocional en un grupo de adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana. En esta fase se desarrollaron varias actividades clave:

- **Elaboración del taller:** Se diseñaron seis sesiones estructuradas, cada una con materiales educativos y dinámicas prácticas adaptadas a las necesidades emocionales y psicológicas identificadas en la evaluación

inicial. Las sesiones fueron concebidas para abordar las habilidades emocionales específicas que los adolescentes necesitaban fortalecer.

- **Enfoque Personalizado:** A partir de la información obtenida en la fase de diagnóstico, se personalizaron las actividades para alinearlas con las necesidades y contextos particulares de los adolescentes participantes, asegurando que el contenido fuera relevante y aplicable.

Fase 2: Implementación de las Actividades. Esta fase marcó la puesta en marcha del taller, el cual se desarrolló en dos componentes esenciales: la organización previa y la intervención directa.

Actividades de organización:

- **Coordinación Institucional:** Se llevaron a cabo reuniones semanales con la dirección de la institución educativa para coordinar los horarios de las sesiones y resolver cualquier inconveniente logístico. Estas reuniones también fueron clave para asegurar que las sesiones se hayan integrado de manera efectiva al calendario institucional.
- **Planificación de las Sesiones:** La asistente de psicología llevó a cabo el desarrollo de las sesiones bajo el monitoreo de la jefatura del área de psicología donde se detallaron las estrategias pedagógicas y los recursos necesarios para su implementación.
- **Monitoreo y Ajustes:** Cada semana se revisaban los avances logrados, documentando las observaciones de los facilitadores y ajustando las actividades según fuera necesario para mejorar los resultados de la intervención.

Actividades de Intervención Directa:

Las seis sesiones del taller se diseñaron para ser altamente interactivas y participativas, estructuradas en tres fases dentro de cada encuentro: inicio, desarrollo y cierre. A continuación, se describe el enfoque de cada sesión, a su vez se visualiza en el Anexo 1 el desarrollo de sesiones y el cronograma de actividades (Anexo 2):

• Sesión 1 - Introducción a la autorregulación emocional: conociendo

nuestras emociones: La sesión tuvo como objetivo fomentar el reconocimiento de emociones básicas y secundarias, introducir la importancia de la autorregulación emocional y promover un ambiente de confianza y participación. Inició con una dinámica rompehielos para generar confianza, seguida de la presentación del taller y un compromiso verbal de participación. Durante el desarrollo, se aplicó un pretest para evaluar conocimientos iniciales y se presentó contenido teórico sobre emociones mediante una herramienta interactiva (Genially), complementado con un Quiz gamificado para reforzar el aprendizaje de forma lúdica. En el cierre, una reflexión grupal permitió a los participantes consolidar aprendizajes y expresar sus experiencias, aunque algunos mostraron desinterés al inicio, las estrategias dinámicas lograron motivar al grupo, incrementando su participación y generando un ambiente positivo y reflexivo.

• Sesión 2 - Reconocimiento de emociones y factores desencadenantes:

La sesión tuvo como finalidad identificar situaciones que generan

emociones intensas, reconocer sus manifestaciones físicas y psicológicas, y reflexionar sobre su impacto en las acciones. Se comenzó con una bienvenida y un repaso de la sesión anterior, seguido por un espacio donde los estudiantes compartieron experiencias emocionales recientes. Durante el desarrollo, se presentó un video sobre la función de las emociones, se discutió en grupo y se utilizó la "ruleta de las emociones" para explorar emociones básicas y secundarias. La actividad central fue el "diario de las emociones", una herramienta que permitió a los estudiantes analizar de manera personalizada una experiencia emocional intensa, reflexionando sobre el proceso y sus respuestas. La sesión cerró con una reflexión grupal sobre los aprendizajes adquiridos y el impacto de las emociones en la vida diaria, asignando como tarea completar el diario para profundizar sobre el tema en casa.

- **Sesión 3 - Reestructuración cognitiva:** La sesión buscó enseñar a los estudiantes a identificar pensamientos negativos, comprender su impacto emocional y aprender técnicas para reemplazarlos por alternativas positivas. Se inició con una bienvenida y una pregunta rompehielos para reflexionar sobre la influencia de los pensamientos en las emociones. Durante el desarrollo, se explicó qué son los pensamientos automáticos, cómo generan emociones negativas y cómo la reestructuración cognitiva permite transformarlos, usando ejemplos prácticos y una presentación interactiva (Genially) que incluyó teoría y análisis de casos. La sesión concluyó con una reflexión grupal sobre los aprendizajes, destacando la

importancia de cambiar la forma de interpretar las situaciones y se reforzó el compromiso de aplicar estas herramientas en la vida diaria.

● **Sesión 4 - Transformando pensamientos con situaciones cotidianas:**

La sesión tuvo como objetivo que los adolescentes aprendan a identificar y transformar pensamientos negativos en positivos y realistas mediante ejemplos prácticos del contexto escolar. Comenzó con una bienvenida y un repaso de la técnica de reestructuración cognitiva, ejemplificada con una tabla de casos. En el desarrollo, los estudiantes trabajaron en equipos analizando casos entregados en sobres, siguiendo una ficha que guio el proceso de identificar pensamientos automáticos, evaluar evidencias, y generar alternativas más positivas, concluyendo con la exposición de resultados por un representante de cada grupo. La sesión cerró con una reflexión grupal sobre los aprendizajes obtenidos y una frase motivadora: "Tus pensamientos son como unos lentes: elige los que te ayuden a ver tu mundo de manera más clara y positiva".

● **Sesión 5 - Técnicas alternativas a la supresión emocional:**

La sesión buscó ayudar a los estudiantes a manejar emociones intensas de manera saludable y constructiva. Se inició con la dinámica del "Globo de las emociones", que ilustró cómo las emociones reprimidas se acumulan hasta "explotar", generando una reflexión sobre la importancia de expresarlas. Durante el desarrollo, se introdujeron dos técnicas prácticas: la respiración consciente (4-4-6), enfocada en calmar la mente y reducir la ansiedad, y la escritura emocional, la cual permitió a los estudiantes expresar sus sentimientos por escrito y liberar tensiones rompiendo sus hojas al final.

La sesión concluyó con una reflexión grupal sobre las técnicas aprendidas y el mensaje clave: "Sentir emociones no es un problema, lo importante es cómo las expresamos".

- **Sesión 6: Evaluación Final y Retroalimentación:** La sesión tuvo como objetivo consolidar los aprendizajes del taller a través de una actividad artística que fomentó la reflexión y creatividad, además de aplicar el post-test y agradecer a los estudiantes por su participación. Comenzó con la bienvenida y la aplicación del post-test, invitándolos a reflexionar sobre lo aprendido. Durante el desarrollo, se agradeció su tiempo, se recordaron actividades previas con preguntas reflexivas y se formaron grupos para crear carteles con frases motivadoras relacionadas con el autocontrol, la resiliencia y la confianza, utilizando materiales creativos para expresar sus aprendizajes. Finalmente, los carteles se colocaron en el aula como recordatorio del proceso vivido, cerrando la sesión con una frase motivadora que resaltaba su capacidad para gestionar emociones, agradeciendo su participación y alentándolos a aplicar lo aprendido en su vida diaria.

Fase 3: Monitoreo y Seguimiento. Durante la intervención, se supervisó y evaluó constantemente la participación de los adolescentes, por lo que con el uso de fichas de monitoreo (Anexo 5), se logró seguir los progresos y señalar las áreas problemáticas en tiempo real, por consiguiente, este seguimiento fue crucial para garantizar la eficacia de la intervención y modificar rápidamente las actividades.

Fase 4: Evaluación Final. Al concluir el taller, se realizó un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos, donde los datos del pretest y el postest del ERQ-CA fueron comparados, lo que logró evidenciar el impacto de la intervención en la autorregulación emocional de los adolescentes, por ello, esta evaluación permitió identificar mejoras específicas en las estrategias de reevaluación cognitiva y en la reducción de la supresión emocional.

Finalmente, los resultados fueron documentados en un informe detallado que fue entregado a la institución educativa. En el informe se destacaron las mejoras observadas y se proporcionaron recomendaciones sobre cómo continuar fortaleciendo las habilidades emocionales en el futuro.

3.2.5 Metodologías empleadas en el caso o programa

Se consideraron las técnicas de encuesta para el acopio de información, utilizando el instrumento de cuestionario, para poder realizar el análisis de pretest y postest.

A) Descripción de los instrumentos:

En la siguiente tabla, se presenta una descripción detallada del instrumento denominado Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), el que fue diseñado para medir cómo los individuos regulan sus emociones mediante dos estrategias: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional. El propósito del ERQ es evaluar la tendencia de los participantes a regular sus emociones tanto positivas como negativas (Gross y John, 2003); en este estudio, el ERQ fue crucial para medir la capacidad de autorregulación emocional de los estudiantes antes (pretest) y después (postest) de la intervención, que consistió en un taller diseñado para mejorar dicha

habilidad; de esta forma, sirvió como base para evaluar los cambios en las estrategias de regulación emocional de los participantes a lo largo del taller, permitiendo una evaluación precisa de su impacto.

Además, el instrumento utilizado en este estudio demostró validez y confiabilidad en población peruana, específicamente en jóvenes de 18 años (Aguilar y Tirado, 2023), por lo que, si bien en esta investigación se aplicó a un grupo etario distinto, adolescentes de 13 a 14 años, es importante precisar que no se ha realizado un proceso formal de adaptación, ya que este requiere procedimientos psicométricos específicos que no forman parte del diseño metodológico. Sin embargo, su uso se encuentra justificado, ya que corresponde a un instrumento usado por la institución dentro de su protocolo de evaluación psicológica utilizado por el equipo profesional del área de Psicología de la institución educativa donde se llevó a cabo el taller. Por consiguiente, este instrumento es aplicado de manera regular a los estudiantes como parte de las prácticas internas orientadas a medir diversos aspectos emocionales, entre ellos, la capacidad de regulación emocional.

1. Cuestionario:

Nombre	Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)
Autor y año de publicación	Gross y John (2003)
Adaptación	Gullone y Taffe (2012) en una muestra de adolescentes australianos
Objetivo	Evaluar las técnicas de regulación emocional.
Forma y tiempo de administración	Grupal e individual, en un tiempo de aplicación de 10 minutos.

El ERQ fue desarrollado por Gross y John, (2003) en Estados Unidos, se integra por un total de 10 ítems orientados a evaluar las estrategias de regulación emocional. Los ítems se califican en una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos; las puntuaciones más altas en cada escala indican un mayor uso de la estrategia de regulación correspondiente.

Descripción

Más adelante Gullone y Taffe (2012) adaptaron el instrumento para ser aplicable a población infantojuvenil (10 a 18 años), denominado Cuestionario de Regulación Emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA), al igual que la versión original se compone de 10 reactivos, mientras que los ítems se evalúan mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representa total desacuerdo y 5 significa perfecto acuerdo.

Dimensiones que evalúa

Reevaluación cognitiva: es la creación de nuevas interpretaciones para mitigar los efectos emocionales adversos o potenciar los resultados emocionales positivos de un acontecimiento, en este proceso, la persona contempla, evalúa y analiza una determinada circunstancia para calibrar sus ramificaciones emocionales, suele iniciarse antes de la plena activación de la reacción emocional, lo que conduce a posibles alteraciones en la trayectoria de esa respuesta (Gross y John, 2003). La dimensión se evalúa a través de 6 ítems (1, 3, 5, 7, 8, 10).

Supresión emocional: denota la inhibición de la trayectoria expresiva de la experiencia emocional, alterando el aspecto conductual de la respuesta emocional sin disminuir la sensación de emoción negativa, esta estrategia se emplea más adelante en el proceso de generación emocional, después de que las estrategias anteriores hayan resultado ineficaces y sea evidente una experiencia emocional negativa (Gross y John, 2003). Los ítems que representan a esta dimensión son 4 (2, 4, 6, 9).

Escala de medición

La persona deberá responder a determinadas preguntas sobre su regulación emocional empleando la siguiente escala de respuestas para cada ítem.

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni en acuerdo ni desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Niveles de interpretación de la variable	Los puntajes se calculan sumando los ítems correspondientes a cada factor, oscilando entre 4 y 20 para la supresión emocional y entre 6 y 30 para la reevaluación cognitiva.
Validez y confiabilidad	<p>La versión original del ERQ presentó una alta consistencia interna ($\alpha = .79$ para Reevaluación, $\alpha = .73$ para Supresión) y confiabilidad test retest de 3 meses ($\alpha = .69$ para ambas escalas), así como una sólida validez convergente y discriminante tanto con adultos jóvenes como con adultos mayores (John y Gross, 2004).</p> <p>La adaptación para niños y adolescentes reportó que para la escala de reevaluación de 6 ítems, el valor de confiabilidad fue de .83, además la dimensión de supresión obtuvo un alfa de .75 demostrando una adecuada confiabilidad (Gullone y Taffe, 2012). Además, los autores evaluaron la validez de constructo, confirmando que el modelo original de dos factores se ajusta adecuadamente (CFI = 0.942; RMSEA = 0.073; CFI = 0.972), lo que sugiere que los ítems representan de manera adecuada cada una de las dimensiones a las que fueron designados.</p> <p>El estudio de Aguilar y Tirado (2023), evaluó las propiedades psicométricas de la ERQ-CA, en un grupo muestral de 504 jóvenes peruanos. La confiabilidad del instrumento se estimó tanto con el coeficiente Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de .75, indicando excelente confiabilidad, como con el coeficiente Omega, calculado para las dos dimensiones ($\omega = .72$ para Reevaluación, $\omega = .729$ para Supresión), cuyo resultado se consideró satisfactorio; además, el análisis</p>

de validez de constructo mediante AFC reportó valores aceptables: $\chi^2/gl=7.31$, $RMSEA=0.11$, $SRMR=0.08$, $TLI=0.79$, $CFI=0.84$.

2. Ficha de monitoreo

La ficha de monitoreo fue diseñada exclusivamente por la institución educativa para evaluar el desempeño de los estudiantes en cada sesión del taller sobre regulación emocional, siendo un instrumento específico para este contexto y no aplicable en otros entornos, utiliza indicadores de progreso que permiten medir de forma integral su participación y aprendizaje; el primer análisis se enfoca en interpretar el desarrollo de la sesión, evaluando aspectos como la participación, la comprensión del contenido, la interacción con sus compañeros y la capacidad de reflexión personal. Estos indicadores permiten identificar fortalezas y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje emocional.

Por otro lado, el segundo análisis, se centra en aspectos objetivos como la asistencia y el cumplimiento de las actividades, calculando la tasa de participación mediante porcentajes que reflejan el nivel de compromiso de los estudiantes; de esta manera, se buscó representar la información de manera más clara y objetiva, proporcionando una visión cuantificable del progreso de cada estudiante. Esta combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos brinda una visión completa del progreso individual y grupal, facilitando la toma de decisiones informadas para mejorar la calidad de las sesiones y el impacto del taller en el desarrollo emocional de los participantes.

B) Procedimiento

La calidad y la pertinencia de los datos se garantizaron desarrollando la técnica de aplicación de los instrumentos y el tratamiento de la información en numerosos pasos bien planificados, donde el objetivo de la intervención y la disponibilidad de los recursos logísticos necesarios se discutieron y coordinaron en primer lugar con la dirección del centro escolar. Del mismo modo, se organizó una reunión con los padres de los participantes, donde se les explicó en detalle el propósito del taller, el objetivo de la investigación y el uso del instrumento de evaluación (pretest y postest), en esa reunión se les entregó el consentimiento informado, el cual debían firmar y presentar antes de que sus hijos pudieran participar en el taller. Además, se explicó que los adolescentes debían otorgar su consentimiento verbal, dado que no fue posible utilizar un proceso formal de asentimiento debido a complicaciones con la institución, y se acordó que los estudiantes, al ser menores de edad, serían informados de manera oral sobre todo lo relacionado con su participación. La autora de este trabajo y psicóloga bachiller, quien actuó bajo la supervisión de la psicóloga de secundaria de la I.E., se encargó de proporcionar toda la información necesaria, explicar el propósito del estudio y guiar a los participantes en el proceso.

Para seleccionar a los participantes, se verificó que los estudiantes estuvieran matriculados en la I.E. seleccionada para el año 2024, lo cual fue comprobado a través de los registros académicos proporcionados por la institución, además, se aseguró que contaran con el consentimiento informado firmado por sus padres o tutores legales, y que tuvieran disponibilidad para asistir a todas las sesiones programadas. Asimismo, se revisaron los informes psicológicos

entregados por la institución para identificar a aquellos estudiantes con diagnósticos clínicos que pudieran interferir con su participación, así como a los que ya recibían intervención terapéutica psicológica o psiquiátrica; esto se hizo con el fin de evitar sesgos en los resultados y garantizar que los participantes estuvieran en condiciones óptimas para el taller. De esta manera, solo los estudiantes que cumplían con los criterios establecidos fueron seleccionados para participar en el estudio.

Una vez definidos los participantes, se invitó a los alumnos a una sesión grupal en un aula asignada por la escuela, donde se les administró el Cuestionario de Regulación Emocional para Adolescentes (ERQ-CA), instrumento de uso institucional empleado por el área de Psicología como parte de sus prácticas regulares de evaluación emocional. Durante la sesión, la facilitadora, rol asumido por la autora de este trabajo y psicóloga bachiller, explicó a los adolescentes la finalidad del cuestionario, destacó la confidencialidad de sus respuestas y se aseguró de que comprendieran adecuadamente las instrucciones. Posterior a ello, se les concedieron unos 20 minutos para completar el instrumento bajo estrecha supervisión para evitar distracciones o errores, una vez culminado, se recogieron los cuestionarios y se guardaron en un lugar seguro para su posterior análisis. Cabe precisar que, antes del desarrollo de este estudio, hubo una preparación previa por parte de la facilitadora, informándose sobre el tema, estrategias, técnicas y población en la que se implementarían.

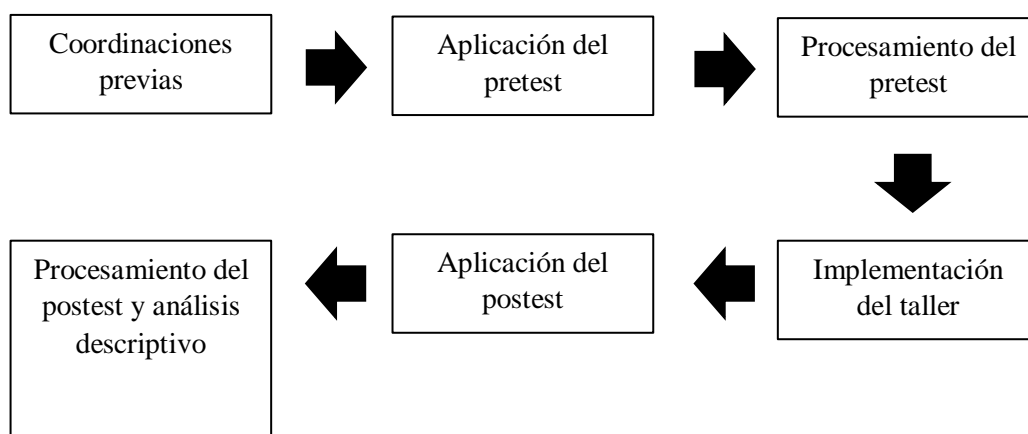
En cuanto al procesamiento de los datos de la prueba previa, incluyó un examen minucioso de los formularios para asegurarse de que eran coherentes y contenían toda la información necesaria, tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. Se utilizó una hoja de cálculo para la elaboración de la parte

descriptiva, por lo que para cada una de las dimensiones evaluadas, se calcularon valores de frecuencia y porcentaje, lo cual permitió dividir a los alumnos en subgrupos en función de sus puntuaciones en supresión emocional y reevaluación cognitiva.

Una vez concluida la fase de intervención, se realizó una nueva aplicación del ERQ-CA en la última sesión para evaluar los cambios en las estrategias de regulación emocional; es importante señalar que, a lo largo de la implementación de las sesiones, se llevó a cabo el monitoreo constante del desempeño de los estudiantes, utilizando fichas de monitoreo que fueron llenadas por la facilitadora, quien supervisó el progreso y participación de los estudiantes en cada sesión. El postest siguió el mismo protocolo que el pretest, asegurando la consistencia en las condiciones de aplicación y supervisión; luego de ello, los datos del postest fueron procesados de manera similar al pretest (Figura 1).

Figura 2

Diagrama de flujo



3.2.6 Estrategias metacognitivas y/o Evaluación

Las estrategias implementadas durante el taller para fortalecer la autorregulación emocional de los adolescentes pueden explicarse a partir del Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross (1999), ya que este modelo describe el proceso emocional en cuatro etapas: situación, atención, interpretación y respuesta, proponiendo estrategias de regulación que se agrupan en dos categorías: la regulación centrada en los antecedentes de la emoción y la regulación centrada en la respuesta emocional.

Al inicio de cada sesión, los estudiantes participaron en un análisis metacognitivo que permitió reflexionar sobre cómo estaban cumpliendo los objetivos relacionados con la autorregulación emocional, por lo que esta práctica se enmarca en la regulación centrada en los antecedentes, ya que fomenta la toma de conciencia y la reevaluación cognitiva de experiencias pasadas, permitiendo anticipar y modular futuras respuestas emocionales.

Durante el taller, se supervisó la capacidad de los adolescentes para aplicar estrategias de autorregulación emocional, especialmente en situaciones estresantes como exámenes o eventos de la vida cotidiana, donde se desarrollaron preguntas guiadas, tales como "¿Cómo reconoces y controlas tus emociones en momentos de estrés?", las cuales favorecieron la modulación de la atención, otra estrategia centrada en los antecedentes que ayuda a focalizar en aspectos específicos de la situación emocional para reducir su impacto negativo.

Además, se realizó un seguimiento a lo largo del tiempo para evaluar si los adolescentes reducían la supresión emocional, una estrategia de regulación centrada

en la respuesta que, según Gross (1999), puede tener consecuencias adversas a nivel psicológico y social, por ende, se promovieron técnicas alternativas como la reevaluación cognitiva, que implica reinterpretar de forma más positiva o menos amenazante una situación emocionalmente intensa, mostrando preguntas de monitoreo, como "¿Lograste replantear tu perspectiva sobre una situación difícil para sentirte más tranquilo?" o "¿Pudiste ver una situación negativa desde un ángulo diferente que te ayudara a calmarte?", permitiendo evaluar la adopción progresiva de esta estrategia.

3.3 Consideraciones éticas

La ejecución del taller sobre autorregulación emocional se planificó meticulosamente para proteger los derechos de los adolescentes que participaron, reduciendo la probabilidad de resultados negativos y maximizando los resultados positivos que ayudarían a su desarrollo social y personal (Ben, 2022). Este enfoque asegura el cumplimiento del principio de beneficencia, ya que la intervención fue diseñada para promover el bienestar y el desarrollo de los participantes, con el objetivo de mejorar sus habilidades emocionales, contribuyendo de manera positiva a su crecimiento personal.

Para garantizar la seguridad y la autonomía de los participantes, se les explicó sobre los objetivos del taller, los métodos, los resultados previstos y cualquier posible incomodidad que pudieran experimentar como resultado de la intervención; de esta manera, se cumplió con el principio de autonomía, ya que se proporcionó a los adolescentes la información suficiente para tomar decisiones informadas sobre su participación, asegurando que la intervención fuera

completamente voluntaria y respetando su capacidad para decidir libremente. Esto permitió generar confianza, promover el bienestar de los participantes y fomentar su participación voluntaria durante todo el proceso, por tanto, esta información se facilitó a través de un formulario de consentimiento informado que firmaron los adolescentes y sus padres o tutores legales, donde lo que se buscó fue asegurar de que todos los que participaban en el taller entendían de qué se trataba y se sentían cómodos con su decisión, por lo que no se trató el consentimiento como una formalidad (Anexo 3).

Del mismo modo, se aseguró de que todos tuvieran tiempo suficiente para pensar, hacer preguntas y resolver cualquier duda antes de decidir participar; este proceso también respeta el principio de justicia, ya que se garantizó que todos los participantes tuvieran las mismas oportunidades para tomar decisiones informadas, sin coacción, y se les ofreció el tiempo necesario para reflexionar sobre su participación, favoreciendo una distribución equitativa de la posibilidad de beneficiarse de la intervención. Esto no sólo garantizó que fuera totalmente voluntario, sino que también reforzó la transparencia del proceso, lo que ayudó a generar confianza entre todos, ya que el bienestar emocional y psicológico de los adolescentes fue lo prioritario de las estrategias de evaluación y mitigación de riesgos del taller; esto también contribuyó al principio de no maleficencia, al reducir al mínimo los posibles daños emocionales al crear un ambiente seguro y respetuoso para los participantes.

Aunque tratar las emociones puede ser un proceso delicado, el taller se manejó buscando crear un ambiente de empatía, respeto y seguridad. Los participantes creían que los beneficios del taller (incluida la mejora de la capacidad

para regular sus emociones y el bienestar general) compensaban con creces el reducido número de riesgos.

Finalmente, es importante señalar que la facilitadora del taller no presentó ningún conflicto de interés que pudiera comprometer la integridad del trabajo, donde su único propósito fue promover el bienestar emocional de los adolescentes, contribuyendo de manera significativa a su crecimiento personal y social; este compromiso con el bienestar de los participantes refleja el cumplimiento del principio de beneficencia, ya que la facilitadora actuó en todo momento para maximizar los beneficios para los participantes sin causarles daño. Con todas estas medidas, se buscó que esta intervención no solo fuera una experiencia enriquecedora y transformadora para los participantes, sino también un modelo de práctica ética que pudiera servir de referencia en el ámbito educativo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El presente capítulo expuso los resultados obtenidos tras la aplicación del taller de autorregulación emocional, donde se presentó de forma ordenada los hallazgos correspondientes a cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación. Asimismo, se incorporaron las evidencias recogidas a partir del monitoreo de sesiones, las cuales complementan la interpretación de los datos cuantitativos, permitiendo una visión integral del impacto generado por el taller.

4.1. Análisis diagnóstico y post intervención

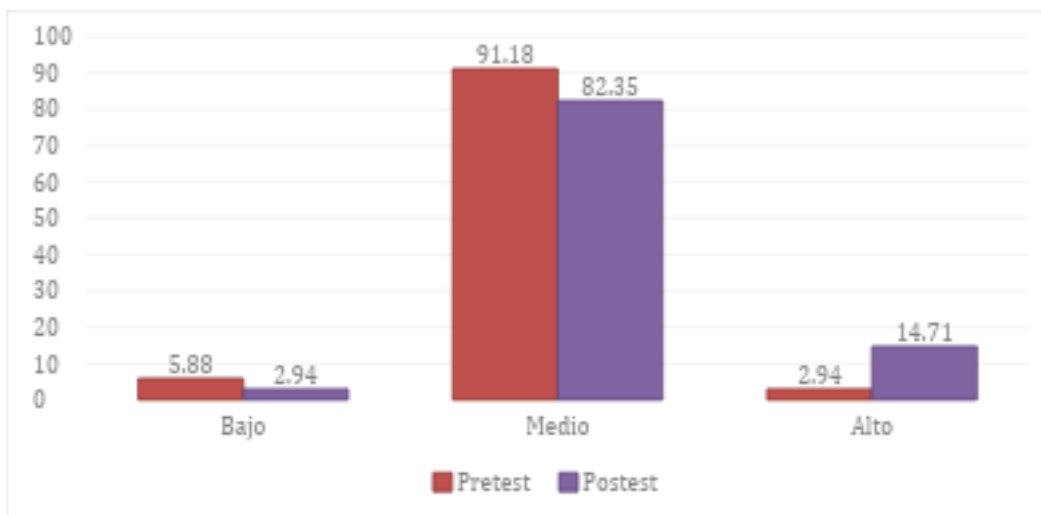
Tabla 1

Comparación de los niveles de autorregulación emocional en los resultados pretest y postest de los participantes del taller

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	5.88	1	2.94
Medio	31	91.18	28	82.35
Alto	1	2.94	5	14.71
Total	34	100	34	100

Figura 3

Comparación porcentual de los niveles de autorregulación emocional en el pretest y postest de los participantes del taller



Los resultados que se presentan en la tabla 1 y la figura 3, permiten evaluar el cumplimiento del objetivo específico 1, que buscaba determinar los niveles iniciales de autorregulación emocional en los adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ), herramienta que permitió identificar el estado emocional previo de los estudiantes y, posteriormente, evaluar su evolución tras el taller psicoeducativo implementado.

En el pretest, los datos revelaron que el 91.18% de los estudiantes se encontraba en un nivel medio de autorregulación emocional, el 5.88% en un nivel bajo, y únicamente el 2.94% en un nivel alto, por lo que, esta distribución inicial evidenció una tendencia generalizada hacia un desarrollo parcial de habilidades de regulación emocional, es decir, si bien la mayoría de los adolescentes poseía cierto

manejo de sus emociones, aún no contaban con estrategias consolidadas que les permitieran regular adecuadamente sus respuestas emocionales ante diversas situaciones, donde la presencia de un porcentaje, aunque reducido, en el nivel bajo, también indicó la existencia de estudiantes con limitaciones para gestionar emociones, posiblemente relacionadas con falta de conciencia emocional, escasa autorreflexión o dificultades para implementar estrategias adaptativas.

El indicador de logro establecido señalaba que los estudiantes debían desarrollar el cuestionario ERQ, posterior a ello, se identificarían los niveles de autorregulación emocional antes y después del taller, con el propósito de verificar si lograron adquirir y aplicar nuevas habilidades emocionales, en este sentido, la aplicación del postest permitió contrastar los resultados iniciales y evidenciar el cambio generado post implementación del taller, donde el porcentaje de estudiantes en nivel bajo se redujo al 2.94%, el nivel medio descendió al 82.35%, y el nivel alto se incrementó considerablemente hasta el 14.71%.

Este cambio porcentual es fundamental para validar el cumplimiento del indicador, ya que refleja que los adolescentes no solo identificaron su punto de partida en términos de autorregulación emocional, sino que además mostraron una mejora concreta en el desarrollo de estas habilidades, gracias a su participación activa en el taller, por ello, la presencia de un mayor número de estudiantes en el nivel alto y la disminución del nivel bajo sugieren que el taller generó un impacto positivo y medible en la regulación emocional de los participantes.

Cabe destacar que este progreso no puede entenderse únicamente desde la cuantificación de los resultados, sino también desde el análisis del comportamiento

observado durante la sesión, por ende, se menciona que en los primeros momentos del taller, se evidenció una actitud inicial de apatía y desinterés por parte de varios estudiantes, lo cual puede interpretarse como un reflejo de su escasa conciencia emocional y desconocimiento del valor de la autorregulación. No obstante, a lo largo de la jornada, la implementación de estrategias dinámicas, participativas y prácticas, como el quiz de las emociones, promovió el involucramiento progresivo del grupo, por consiguiente, estas estrategias no solo captaron la atención de los participantes, sino que también facilitaron la aplicación de conceptos teóricos en contextos reales, lo que reforzó la comprensión y el aprendizaje significativo.

El cierre del taller aportó un dato clave para interpretar los resultados del postest, ya que, se observó una participación voluntaria activa durante la etapa de reflexión, por lo que, este comportamiento evidencia una transformación actitudinal en los estudiantes, que pasaron de un estado de pasividad a uno de mayor conciencia y disposición para explorar sus emociones, de tal manera que, este cambio no solo favoreció la mejora de los resultados en el cuestionario, sino que también sugiere una interiorización de las herramientas trabajadas, lo cual es esencial en el desarrollo de competencias emocionales sostenibles.

En este sentido, se puede afirmar que el indicador fue plenamente alcanzado, evidenciando que los estudiantes no solo aplicaron el cuestionario ERQ antes y después del taller, sino que, a través de los resultados obtenidos, identificaron sus niveles de autorregulación emocional y comprobaron la adquisición de habilidades gracias al trabajo realizado en el taller, donde la mejora en los resultados, junto con los indicadores de participación activa, motivación y reflexión personal, refuerzan la efectividad de la intervención.

Por último, es relevante destacar el cambio observado durante el proceso, el cual estuvo ligado al enfoque pedagógico aplicado, que incluyó estrategias motivacionales, actividades prácticas y espacios de reflexión, facilitando un aprendizaje integral. Así, la autorregulación emocional dejó de ser un concepto abstracto y se convirtió en una habilidad vivencialmente trabajada, que permitió a los adolescentes reconocerse, comprenderse y transformarse emocionalmente.

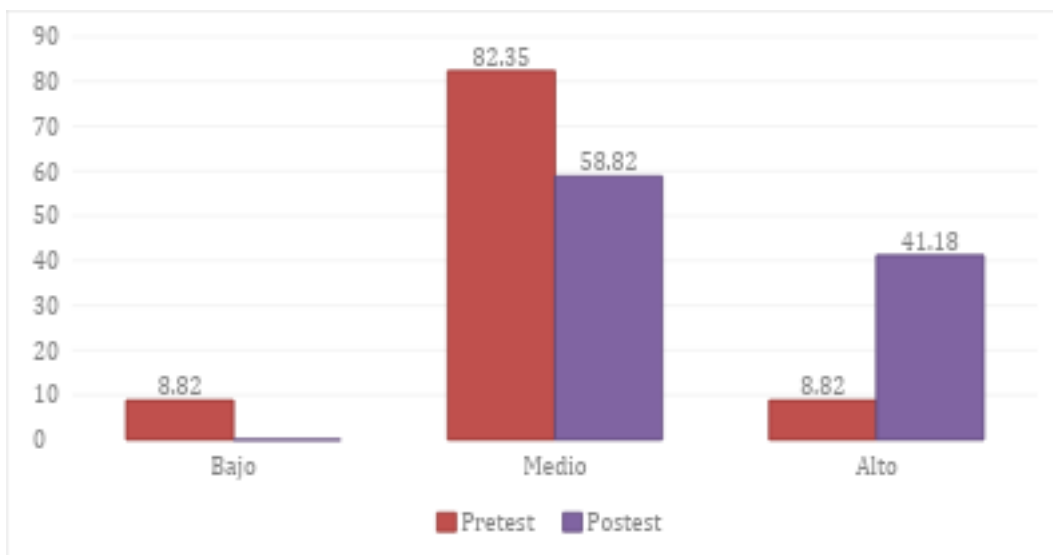
Tabla 2

Comparación de los niveles de reestructuración cognitiva en los resultados pretest y posttest de los participantes del taller

Nivel	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	8.82	0	0
Medio	28	82.35	20	58.82
Alto	3	8.82	14	41.18
Total	34	100	34	100

Figura 4

Comparación porcentual de los niveles de reestructuración cognitiva en el pretest y postest



Los resultados presentados en la tabla 2 y la figura 4 permiten evidenciar que el objetivo de fortalecer los niveles de reevaluación cognitiva en los adolescentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana fue alcanzado parcialmente, de acuerdo con el indicador propuesto, el cual hizo énfasis en que, los estudiantes identificaran pensamientos negativos y propusieran alternativas positivas aplicando la técnica de reestructuración cognitiva en ejemplos relacionados con su contexto escolar.

Los datos recolectados en el pretest mostraron que un 8.82% de los estudiantes se ubicaba en un nivel bajo, lo que reflejaba una limitada capacidad para identificar pensamientos negativos y una ausencia de herramientas para transformarlos en alternativas positivas, además, el 82.35% se encontraba en un

nivel medio, lo cual indica que aunque los estudiantes tenían cierta conciencia sobre la presencia de pensamientos automáticos disfuncionales, aún no sabían cómo cuestionarlos o generar reformulaciones funcionales, donde solo un 8.82% alcanzaba un nivel alto, evidenciando que muy pocos estudiantes eran capaces de aplicar autónomamente la técnica de reestructuración cognitiva en situaciones escolares.

Tras la implementación del taller, los resultados del postest mostraron un progreso notable en relación con el indicador de logro, donde el nivel bajo desapareció por completo (0%), lo que implica que todos los estudiantes lograron al menos identificar pensamientos negativos asociados a su experiencia escolar y reflexionar sobre ellos, a su vez, el nivel medio se redujo a 58.82% y el nivel alto aumentó considerablemente a 41.18%, evidenciando que una proporción importante del grupo logró no solo reconocer pensamientos disfuncionales, sino también generar alternativas positivas adaptadas a su realidad escolar mediante la técnica de reestructuración cognitiva.

Este cambio se vio reflejado en el desarrollo de las sesiones, especialmente en la tercera, centrada en la reestructuración cognitiva, por lo que, al inicio, los estudiantes mostraron interés por la temática, lo que refleja una disposición favorable hacia el aprendizaje emocional y cognitivo, sin embargo, cuando se les solicitó proponer pensamientos alternativos a situaciones escolares como exámenes, relaciones entre compañeros o rendimiento académico, surgieron notorias dificultades, requiriendo apoyo mutuo para completar las actividades, esto reveló que la reevaluación cognitiva no era una habilidad natural o automatizada, sino un proceso que requería guía estructurada y práctica sostenida.

En la cuarta sesión se observó una actitud más proactiva por parte del grupo, mostrando que el desarrollo en un espacio abierto favoreció el entusiasmo, aunque también presentó retos en cuanto a concentración, lo que puso a prueba su capacidad de autorregulación emocional y cognitiva. Al recordar las normas y herramientas aprendidas en sesiones previas, los estudiantes lograron recuperar el foco, evidenciando una internalización incipiente de las estrategias de regulación emocional, aunque persistieron las dificultades para generar alternativas positivas, el uso de ejemplos visuales y situaciones escolares concretas facilitó la comprensión del proceso, y permitió que muchos estudiantes expresaran ideas más claras, considerando diferentes perspectivas.

Un desafío importante fue la organización en grupos, ya que al inicio, los estudiantes no lograron coordinarse de forma autónoma, lo que indica que aún existen barreras en habilidades sociales asociadas a la toma de decisiones grupales y resolución de conflictos; sin embargo, con la intervención de la moderadora, los equipos lograron trabajar colaborativamente, y aunque no todos pudieron exponer por falta de tiempo, los que lo hicieron demostraron haber comprendido y aplicado la técnica en contextos escolares reales, cumpliendo así el indicador propuesto.

Por consiguiente, los resultados evidenciaron que la reevaluación cognitiva es una habilidad compleja que requiere práctica continua, guía y motivación, por lo que, se ha observado que un 41.18% ha alcanzado un nivel alto, demostrando que el taller tuvo un impacto positivo en fortalecer esta competencia en los adolescentes; no obstante, el hecho de que un 58.82% permanezca en el nivel medio también refleja que, aunque se logró el objetivo en una buena parte del grupo, aún se requiere

reforzar la práctica y el acompañamiento para alcanzar un dominio más autónomo y generalizado de la técnica.

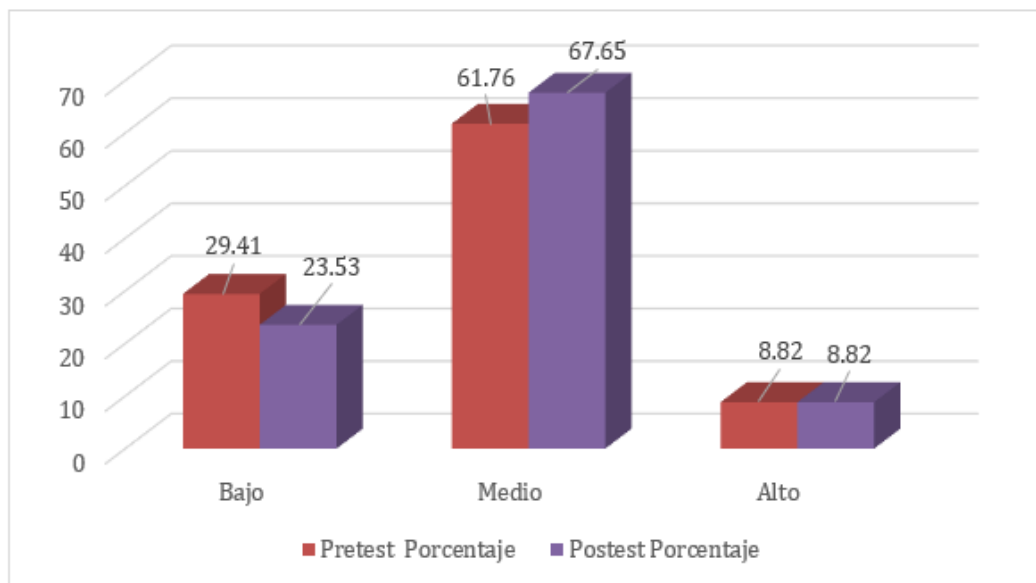
Tabla 3

Comparación de los niveles de desempeño en supresión emocional en los resultados pretest y postest de los participantes del taller

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	10	29.41	8	23.53
Medio	21	61.76	23	67.65
Alto	3	8.82	3	8.82
Total	34	100	34	100

Figura 5

Comparación porcentual de los niveles de desempeño en supresión emocional en el pretest y postest



Los resultados presentados en la tabla 3 permiten analizar si se logró el objetivo de reducir el uso de la estrategia de supresión emocional en los adolescentes, por lo que, en la evaluación inicial (pretest), se observó que el 29.41% de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo, lo que indica que estos adolescentes no solían recurrir a la supresión emocional como estrategia frecuente, por lo tanto, tenían una mayor disposición a expresar lo que sienten de forma natural y espontánea. Por otro lado, el 61.76% se ubicaba en un nivel medio, lo cual revela que estos estudiantes poseen algunos recursos emocionales para gestionar sus emociones, aunque estos aún no son consistentes ni efectivos en todos los contextos, lo que implica que podrían recurrir a la supresión emocional de forma ocasional. Finalmente, un 8.82% se encontraba en un nivel alto de supresión emocional, lo que refleja que este grupo sí presenta un uso frecuente de esta estrategia, limitando la expresión emocional abierta y saludable, y evidenciando dificultades para comunicar lo que sienten.

Después de la intervención, en el postest, se observó que el nivel alto de supresión emocional se mantuvo en 8.82%, lo que indica que no hubo avances en este grupo específico de estudiantes. No obstante, el nivel bajo disminuyó a 23.53%, y el nivel medio aumentó a 67.65%, lo que sugiere que parte de los estudiantes que antes se encontraban en un nivel bajo pasaron a un uso moderado de la supresión emocional, posiblemente como una fase transitoria mientras integran y practican nuevas herramientas de regulación emocional. Por ello, el aumento en el nivel medio puede interpretarse como una etapa de ajuste emocional, donde los estudiantes comenzaron a identificar y aplicar estrategias, aunque aún requieren mayor práctica para lograr expresarse de forma consistente y saludable.

Estos resultados muestran una evolución parcial en la variable de supresión emocional, y aunque no se logró una disminución significativa en el nivel alto, sí se evidencia un proceso de transición en la mayoría del grupo, por lo que, el taller permitió que los estudiantes desarrollen mayor conciencia emocional, y aunque no se observó un cambio en la mayoría de los estudiantes, se sentó las bases para un avance progresivo en la expresión emocional.

Durante las sesiones, se observaron momentos clave que respaldan esta evolución, uno de esa situación fue en la segunda sesión, al recuperar saberes previos, algunos estudiantes lograron recordar conceptos clave sobre las emociones sin ayuda, evidenciando una interiorización inicial de los aprendizajes. Sin embargo, no todos participaron activamente, lo que señala que aún hay resistencias individuales para abordar abiertamente los temas emocionales.

En la sesión anteriormente mencionada, se les mostró un video, logrando notarse una disminución de la atención, lo cual puede explicarse por la demanda emocional del contenido y la dificultad natural de los adolescentes para mantener una atención sostenida en estos temas. A casusa de ello, la intervención de la moderadora con preguntas reflexivas permitió redirigir el enfoque y fomentar la conexión emocional con la experiencia. Por otro lado, la dinámica de la ruleta de emociones facilitó una mayor apertura del grupo, ayudando a verbalizar emociones que antes no podían ser identificadas, ya que, cuando se introdujo el diario emocional, se evidenció que muchos estudiantes no estaban familiarizados con la práctica de reflexionar emocionalmente, ya que tenían dificultades para recordar

situaciones emocionales significativas o describir lo que sentían, reflejando el uso previo de la supresión emocional como mecanismo habitual.

En la quinta sesión, con la actividad de los globos, se observó una mayor participación y comprensión, donde las frases surgidas, como “Ahora entiendo por qué me molesto más rápido”, mostraron que los estudiantes comenzaban a reconocer la acumulación emocional y sus efectos. Sumado a ello, la técnica de respiración 4-4-6 fue inicialmente rechazada por algunos, pero con acompañamiento fue bien ejecutada. En cambio, la actividad de escritura emocional tuvo un mayor impacto, pues todos participaron activamente y expresaron emociones profundas, revelando un avance en el proceso de exteriorización emocional.

Finalmente, en la sexta sesión, se fortaleció el vínculo emocional con la moderadora, lo cual generó un espacio de mayor confianza permitiendo observar mejoras en el trabajo en equipo, la empatía y la expresión emocional. Por tanto, en la evaluación final, los estudiantes respondieron con mayor seguridad y claridad, y mostraron interés en repetir el taller, lo cual evidenció una respuesta favorable a las actividades realizadas.

4.2. Análisis del monitoreo de sesiones

Durante la aplicación del taller de autorregulación emocional, se evidenció una evolución progresiva en los estudiantes, reflejada en su participación activa, comprensión de los conceptos, interacción grupal y capacidad de reflexión personal, este progreso fue evidenciado mediante fichas de monitoreo (Anexo 5), ya que el diseño de este tuvo como fin evaluar el desempeño en cada sesión,

utilizando indicadores de progreso que permiten medir de forma integral aspectos clave ya mencionados, así como la asistencia y el cumplimiento de actividades, de esta forma, estos indicadores, permitieron identificar fortalezas y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje emocional, brindando una visión integral del compromiso y desarrollo de los estudiantes, y facilitando la toma de decisiones informadas para optimizar la calidad e impacto del taller.

Por ende, en la primera sesión titulada "Conociendo nuestras emociones", los estudiantes mostraron una participación moderada, lo que evidenció un proceso de adaptación inicial, ya que si bien algunos intervinieron en ciertas actividades, la mayoría lo hizo de manera intermitente, lo que podría deberse al desconocimiento del formato del taller o a la incomodidad de abordar un tema personal como las emociones (Ficha de Monitoreo 1).

En cuanto a la comprensión, el nivel fue promedio, pues aunque lograron identificar las emociones básicas y secundarias, hubo dudas y errores en la prueba interactiva, reflejando la necesidad de reforzar el contenido, además, la interacción fue limitada y con poca iniciativa para trabajar en equipo, lo que sugiere una falta de confianza o de familiaridad con la dinámica del grupo, finalmente, la reflexión sobre el tema fue superficial, con respuestas breves y poco desarrolladas, lo que indicaba que los estudiantes aún no habían interiorizado el impacto de sus emociones en su vida diaria.

Para la segunda sesión, denominada "Reconocimiento de emociones y factores desencadenantes", se observó un ligero avance en la manera en que los estudiantes relacionaban sus emociones con situaciones específicas, pese a ello, la

participación aún requería motivación adicional, pues, aunque algunos estudiantes compartieron sus experiencias, otros lo hicieron con reservas o se mantuvieron más observadores (Ficha Monitoreo 2).

La comprensión se mantuvo en un nivel promedio, dado que aunque identificaban las emociones, les costaba reconocer las situaciones que las desencadenaban y cómo influían en su comportamiento, no obstante, se observó que la interacción grupal evolucionó de moderada a alta, reflejando mayor comodidad de los estudiantes en el entorno del taller; esto se evidenció en actividades como la ruleta de emociones y el diario emocional, donde participaron de forma más colaborativa. A pesar de esta evolución en la cohesión del grupo, la reflexión seguía siendo superficial, con respuestas limitadas sobre el impacto de sus emociones en su vida cotidiana.

En la tercera sesión, denominada "Reestructuración cognitiva", se observó una mayor participación de los estudiantes, quienes se involucraron activamente en las actividades propuestas, compartiendo experiencias y generando ejemplos propios de pensamientos negativos en la pizarra (Ficha Monitoreo 3). En consecuencia, la comprensión seguía siendo promedio, pues aunque entendieron el concepto de los pensamientos automáticos y la reestructuración cognitiva, tuvieron dificultades en la generación de pensamientos alternativos, lo cual indicaba que reconocer un pensamiento distorsionado era más fácil que modificarlo, lo que reflejaba la rigidez con la que algunos estudiantes asumían sus propios esquemas de pensamiento, por ende, en términos de interacción, se consolidó una colaboración alta, donde los estudiantes trabajaron juntos para analizar casos y

respetaron los turnos en las discusiones; por otro lado, la reflexión aún no alcanzaba el nivel esperado, ya que las respuestas se mantenían en un análisis superficial de cómo sus pensamientos influían en sus emociones y acciones.

En la cuarta sesión, denominada "Transformando pensamientos con situaciones cotidianas", se mantuvo la participación activa, lo que evidenció una consolidación del compromiso de los estudiantes con el taller (Ficha Monitoreo 4); se trabajó con casos prácticos cercanos a su realidad escolar, lo que facilitó la conexión con su entorno, no obstante, la comprensión aún fue promedio, reflejando la persistencia de dificultades para generar pensamientos alternativos funcionales, ya que a pesar de que lograban identificar pensamientos automáticos negativos, el proceso de transformación hacia una interpretación más saludable requería un esfuerzo adicional, por ello, la interacción grupal siguió siendo alta, lo que demostró que el trabajo colaborativo ya formaba parte de la dinámica del grupo. Por consiguiente, la reflexión permaneció en un nivel superficial, con respuestas que, si bien tocaban los temas abordados, no exploraban en profundidad cómo estos conceptos podían aplicarse en su vida personal.

Para la quinta sesión, titulada "Técnicas alternativas a la supresión emocional", la participación activa se consolidó, con los estudiantes mostrando mayor disposición para practicar técnicas como la respiración consciente y la escritura emocional (Ficha Monitoreo 5), pese a ello, en términos de comprensión, se mantuvo el mismo patrón de sesiones anteriores: aunque entendieron los conceptos, necesitaron mayor apoyo para aplicarlos correctamente, sugiriendo que la teoría era más accesible para ellos que la práctica emocional, por lo que, a nivel

de interacción, los estudiantes colaboraron activamente y compartieron experiencias personales sobre el impacto de las técnicas, lo que reafirmó la importancia del trabajo grupal como un pilar del aprendizaje emocional, donde la reflexión, aunque mejor estructurada, aún carecía de profundidad, ya que las respuestas se limitaban a identificar las técnicas como útiles, sin explorar en detalle cómo podían integrarlas en su vida diaria.

En la sexta sesión, titulada "Cierre y agradecimiento", los estudiantes demostraron un notable progreso en términos de participación y compromiso con el taller (Ficha Monitoreo 6), donde se mostraron entusiastas en la actividad artística, creando carteles con frases que reflejaban lo aprendido, sin embargo, la comprensión seguía siendo promedio, pues aunque consolidaron los conceptos trabajados, necesitaron apoyo para expresarlos de manera creativa, de tal manera que, la interacción fue alta, con un trabajo en equipo fluido y un fuerte sentido de cooperación, lo que indica que el grupo había alcanzado un buen nivel de cohesión, donde la reflexión, aunque más elaborada que en sesiones anteriores, aún tenía un carácter general, sin profundizar en el impacto real del taller en su vida emocional.

A lo largo del taller, se evidenció un progreso notable en la participación y la interacción grupal, con los estudiantes pasando de una actitud reservada en la primera sesión a una colaboración activa en las últimas, por lo que, la comprensión y la reflexión fueron aspectos que necesitaron mayor refuerzo, especialmente en la aplicación de estrategias de regulación emocional en su vida cotidiana, sugiriendo que, aunque adquirieron herramientas cognitivas y emocionales, aún requerían más práctica para integrarlas de manera efectiva.

4.3. Discusión de los resultados asociados a los objetivos, indicadores y antecedentes

Con base en los resultados obtenidos, se confirma el cumplimiento del indicador planteado, ya que los estudiantes desarrollaron el “Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)” y en base a ello se identificó sus niveles de autorregulación emocional antes del taller y verificar las habilidades adquiridas. Inicialmente, el 91.18% de los adolescentes se encontraba en un nivel medio, mientras que solo un 2.94% alcanzaba un nivel alto y un 5.88% se ubicaba en nivel bajo. Tras el desarrollo del taller, se observó un aumento del nivel alto a 14.71% y una reducción del nivel bajo a 2.94%, esta variación en los porcentajes indica una mejora en la capacidad de los participantes para reconocer y gestionar sus emociones, así como un avance en su nivel de autorregulación.

Este cambio no fue únicamente reflejado en los resultados del instrumento, sino también en la actitud y comportamiento de los adolescentes durante el taller; en un inicio, se evidenció apatía, escasa participación y poco interés en los contenidos, lo que reflejaba una limitada conciencia sobre la importancia de la regulación emocional, sin embargo, conforme avanzaban las sesiones, la incorporación de estrategias como el “quiz de las emociones” promovió la interacción activa, favoreciendo la comprensión de los conceptos trabajados y su vinculación con experiencias reales del contexto escolar, donde la actividad artística final permitió expresar de forma simbólica lo aprendido, y durante la etapa de cierre, se observó una participación voluntaria reflexiva, lo cual demuestra que los estudiantes no solo entendieron los contenidos, sino que también reconocieron su utilidad práctica.

En contraste con estudios previos, Rivera (2023) reportó que en su grupo experimental el nivel bajo de inteligencia emocional disminuyó del 48.5% a 0%, mientras que el nivel promedio subió al 75.8% y el nivel alto al 24.2%, aunque en el presente estudio el aumento del nivel alto no fue tan amplio, la reducción del nivel bajo y la movilidad ascendente desde el nivel medio permiten considerar que también hubo un avance en el desarrollo emocional de los participantes. Del mismo modo, Gonzales et al. (2023) evidenciaron una mejora del 35.5% en regulación emocional dentro de su programa, lo que reafirma la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en este ámbito. Si bien los porcentajes alcanzados no son idénticos, los resultados del presente taller reflejan una mejora real en la autorregulación emocional de los adolescentes, cumpliendo con lo propuesto en el indicador y consolidando su impacto positivo en el ámbito educativo.

En cuanto al segundo objetivo específico, el taller tuvo como finalidad fortalecer los niveles de reestructuración cognitiva en los adolescentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, por lo que, esta intervención buscó que los estudiantes fueran capaces de identificar pensamientos negativos automáticos y generar alternativas cognitivas más funcionales, vinculadas a situaciones reales de su contexto escolar, demostrando que un 8.82% de los estudiantes se encontraban en un nivel bajo, evidenciando dificultades importantes para reconocer y modificar pensamientos disfuncionales; mientras que la mayoría, un 82.35%, estaba en un nivel medio, lo que indicaba una conciencia inicial, pero sin dominio de la técnica; solo un 8.82% lograba un nivel alto, lo que evidenciaba escasa internalización de la estrategia antes de la intervención.

Luego de las sesiones del taller, los resultados del postest mostraron una mejora notable: el nivel bajo se redujo completamente a 0%, el nivel medio descendió al 58.82%, y el nivel alto ascendió hasta un 41.18%, de tal manera que, este cambio sugiere que un grupo considerable de estudiantes desarrolló mayores competencias para identificar distorsiones cognitivas y reformular pensamientos negativos en función de sus vivencias escolares. Este progreso no solo se evidenció en los porcentajes, sino también en la dinámica grupal durante las actividades, donde los participantes mostraron mayor claridad al expresar cómo sus pensamientos influían en sus emociones, y cómo aplicar la técnica les ayudaba a generar respuestas más equilibradas frente a situaciones escolares desafiantes, como recibir una mala calificación, ser criticado por sus compañeros o afrontar conflictos con figuras de autoridad.

Durante las sesiones, se observó inicialmente que muchos estudiantes presentaban dificultades para generar pensamientos alternativos positivos, no obstante, con el acompañamiento de la facilitadora, el uso de recursos visuales y la presentación de ejemplos cotidianos, su comprensión se fue fortaleciendo progresivamente, por lo que, hacia la última sesión, se evidenció un mayor entusiasmo por participar, con estudiantes que expresaban sus reflexiones de forma más espontánea y aplicaban la técnica de reestructuración cognitiva en casos reales de su entorno escolar, como peleas entre compañeros, miedos frente a evaluaciones o frustraciones por bajo rendimiento académico.

Con relación al indicador de logro propuesto, se verificó que los estudiantes lograron identificar al menos dos situaciones escolares que les generaban emociones intensas, describiendo tanto las sensaciones físicas como psicológicas

asociadas, demostrando que la mayoría fue capaz de detectar pensamientos negativos automáticos relacionados con esas experiencias y proponer alternativas positivas con orientación funcional, por ende, este proceso no fue completamente autónomo, ya que se identificó que aún requerían del apoyo estructurado de la facilitadora y plantillas guía para completar el proceso de reestructuración. En la actividad de aplicación práctica, si bien algunos grupos lograron formular de manera clara los tres pasos de la técnica trabajando con la situación, pensamiento disfuncional y pensamiento alternativo, otros no pudieron completar la actividad por dificultades en la coordinación y limitaciones de tiempo, lo cual sugiere la necesidad de mayor tiempo de práctica para consolidar el aprendizaje.

Al contrastar estos resultados con el estudio de Felicita (2020), quien aplicó un taller para disminuir niveles de agresividad en adolescentes, se observa que en dicho estudio se logró reducir los niveles altos de agresividad del 14.71% al 0%, lo cual sugiere una respuesta más inmediata a nivel conductual. En comparación, en el presente taller si bien hubo una mejora evidente en los niveles de reestructuración cognitiva, no se alcanzó un dominio completamente autónomo, lo que indica que los procesos cognitivos requieren más tiempo de internalización.

Por su parte, el estudio de Ticona et al. (2021), desarrollado en un contexto vulnerable, evidenció una disminución estadísticamente significativa en los niveles de desregulación emocional luego de dos meses y medio de intervención, destacando la eficacia de estrategias estructuradas para promover el autocontrol emocional. En ese sentido, los hallazgos del presente taller guardan relación con dicho estudio, ya que la capacidad de identificar pensamientos automáticos y reformularlos contribuye directamente a mejorar la regulación emocional.

En contraste, el estudio de González (2021) no encontró diferencias estadísticamente significativas en los resultados, aunque desde una perspectiva clínica reportó mejoras en las categorías emocionales y una disminución de conductas externalizantes; a diferencia de dicho estudio, el presente trabajo evidenció un cambio notable en los niveles de reestructuración cognitiva, reflejado en la eliminación del nivel bajo y en el aumento del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel alto.

En relación con el tercer objetivo del taller, orientado a reducir el uso de la estrategia de supresión emocional en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, los resultados obtenidos permiten afirmar que hubo una evolución parcial, la cual sienta las bases para un avance progresivo en la regulación emocional. El indicador planteado, que los estudiantes sean capaces de aplicar técnicas saludables para expresar y manejar emociones intensas, y participen activamente en actividades que reflejen sus aprendizajes, encontró respaldo en los resultados obtenidos.

En el pretest, se observó que el 29.41% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo de supresión emocional, lo que indica que este grupo expresaba sus emociones con mayor naturalidad y recurría poco a reprimirlas. La mayoría de los estudiantes, el 61.76%, se encontraba en el nivel medio, lo que evidencia que contaban con algunos recursos para gestionar sus emociones, pero éstos aún no eran del todo consistentes ni efectivos en todos los contextos. Por otro lado, un 8.82% presentaba un nivel alto, lo que refleja que este pequeño grupo tenía un uso frecuente de la supresión emocional, es decir, mostraba claras dificultades para expresar adecuadamente lo que sentía.

En el posttest, el porcentaje en el nivel alto se mantuvo en 8.82%, lo que indica que no hubo cambios en el grupo con mayores dificultades. No obstante, se observó un leve descenso en el nivel bajo, que pasó de 29.41% a 23.53%, y un aumento en el nivel medio, que subió de 61.76% a 67.65%, indicando que algunos estudiantes que antes expresaban sus emociones con fluidez pasaron a un uso más moderado de la supresión emocional, posiblemente como una etapa de transición mientras consolidan nuevas herramientas emocionales. Por ello, el incremento del nivel medio puede interpretarse como un movimiento hacia la exploración y práctica de estrategias de regulación, aun cuando estas no sean completamente estables o consistentes.

Estos hallazgos son comparados con lo observado durante el desarrollo del taller, donde se identificó una etapa transitoria en la que los estudiantes comenzaron a enfrentarse al reto de reconocer y expresar sus emociones, proceso que generó inicialmente resistencia y cierta incomodidad emocional. Además, actividades como la recuperación de saberes, la proyección del video o el uso del diario emocional evidenciaron que muchos adolescentes no estaban habituados a explorar su mundo emocional y que la supresión emocional era una estrategia predominante. No obstante, herramientas como la ruleta de emociones y, especialmente, la escritura emocional, facilitaron una apertura progresiva, permitiendo verbalizar experiencias internas que antes eran difíciles de identificar. Este proceso revela que, si bien los avances aún no son definitivos, se dio un paso importante en la transición hacia una mayor apertura o expresión emocional, mostrando que los estudiantes pueden superar la sensación de vulnerabilidad y avanzar hacia formas más saludables de autorregulación.

Desde una perspectiva metodológica, es relevante señalar que el taller tuvo una duración limitada, y aunque logró movilizar actitudes iniciales, el tiempo disponible puede haber sido insuficiente para modificar hábitos emocionales arraigados como la supresión emocional. En este sentido, los resultados se alinean con los hallazgos de González (2021), quien, aunque no encontró diferencias en el cambio de los comportamientos, donde se reportó mejoras clínicas en las expresiones emocionales y la disminución de conductas externalizantes, destacando que ciertas dimensiones emocionales requieren procesos de intervención más prolongados y con seguimiento posterior.

Asimismo, estudios como el de De Souza et al. (2021) evidencian que programas más extensos, como el SEL (Social and Emotional Learning), generan cambios sostenidos en habilidades sociales y reducción de síntomas emocionales, especialmente en contextos vulnerables, por lo que, pese a que el estudio no tuvo un grupo control, lo que limita la inferencia causal, los cambios observados en el comportamiento emocional de los participantes, particularmente en el aumento de la expresión emocional durante dinámicas como la escritura emocional, permiten afirmar que hubo un impacto positivo inicial.

Por otro lado, en contraste con Duchi et al. (2023), quienes comprobaron la efectividad de una intervención psicoeducativa para mejorar la regulación emocional, al observar cambios emocionales y conductuales positivos en los estudiantes. Por su parte, Capto (2022) evidenció que muchos adolescentes presentan dificultades en este ámbito debido a estilos parentales restrictivos, lo que subraya la necesidad de involucrar a las familias en estos procesos.

Finalmente, es importante considerar que la dimensión de supresión emocional representa una habilidad compleja, fuertemente influenciada por experiencias previas, normas culturales y patrones familiares, por tanto, si bien el taller generó un entorno seguro y propició momentos de apertura emocional, es posible que para algunos estudiantes esto haya representado el primer acercamiento a la exploración emocional consciente, en consecuencia, la evolución parcial observada no debe interpretarse como una limitación del programa, sino como una etapa inicial de un proceso que requiere continuidad, refuerzo y acompañamiento sistemático para consolidarse.

CAPITULO V. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

La implementación del taller de autorregulación emocional en el cuarto bimestre presentó diversos retos y aprendizajes tanto a nivel organizativo como en la ejecución de las sesiones, ya que, debido a que la intervención se desarrolló en los últimos meses del año escolar, la institución educativa ya contaba con un plan de trabajo estructurado, lo que requirió una coordinación intensiva con los padres de familia y docentes para reorganizar algunas actividades y permitir la ejecución del taller, donde la sensibilización de las autoridades educativas fue un punto clave en este proceso, ya que permitió evidenciar la importancia de la regulación emocional en la adolescencia, una etapa en la que los estudiantes enfrentan grandes desafíos emocionales y sociales, en consecuencia, gracias a estos esfuerzos, se logró no solo ejecutar el taller, sino que se tomó la decisión de incluirlo en el plan de trabajo institucional para los próximos años.

Uno de los desafíos más relevantes fue la gestión del tiempo y la adaptación de los horarios, ya que al encontrarnos en la etapa final del año escolar, los estudiantes ya tenían compromisos académicos, como la presentación de trabajos finales o ensayos para actividades de cierre de año, esto llevó a realizar constantes ajustes en el cronograma, reestructurando los horarios según la disponibilidad de los participantes y con la autorización del coordinador de TOE, por ende, este proceso fue clave para garantizar que los estudiantes pudieran asistir sin sentirse sobrecargados, lo que permitió que el taller se desarrollara con la mayor eficacia posible dentro del tiempo disponible.

A nivel metodológico, uno de los principales aprendizajes fue que abordar un tema de carácter emocional requiere generar confianza y apertura en los

estudiantes, lo cual no se logró de inmediato, en las primeras sesiones, los estudiantes mostraron cierta resistencia al compartir sus emociones, lo que evidenció la necesidad de emplear estrategias innovadoras para captar su interés y generar un ambiente de seguridad, para ello, se implementaron dinámicas interactivas, ejemplos cercanos a su realidad y actividades grupales que promovieran la expresión emocional de una manera progresiva, por ende, fue fundamental crear un espacio libre de juicios en el que los adolescentes sintieran que podían hablar sin temor a ser criticados, ya que conforme avanzaron las sesiones, la actitud de los estudiantes cambió y se mostraron más receptivos a la exploración de sus emociones y a la aplicación de estrategias de regulación emocional.

Además, se empleó un instrumento de uso institucional que forma parte del protocolo habitual de evaluación psicológica aplicado por el equipo profesional de la institución educativa. Este instrumento, si bien ha demostrado validez y confiabilidad en población peruana de mayor edad, no ha sido baremado específicamente en adolescentes, por ello, se considera pertinente reflexionar sobre la necesidad de desarrollar procesos de baremación y validación que permitan adaptar adecuadamente su uso a este grupo etario, con el fin de obtener resultados más precisos y ajustados a su etapa evolutiva y contexto escolar.

A lo largo de la implementación del taller, se evidenció que, a medida que avanzaban las sesiones, algunas estrategias de regulación emocional no resultaban tan efectivas en la dinámica grupal, lo que requirió realizar ajustes sobre la marcha, es por ello que, en respuesta a estas necesidades, se introdujeron metodologías más dinámicas y participativas, incluyendo ejercicios de reflexión guiada y actividades

prácticas que permitieron a los estudiantes aplicar de manera concreta los conceptos trabajados.

Este proceso de adaptación no solo representó un aprendizaje valioso a nivel de intervención, al resaltar la importancia de la flexibilidad y la capacidad de respuesta ante las necesidades del grupo, sino que también permitió una reflexión más amplia sobre el impacto de este tipo de iniciativas en el contexto educativo y social, de esta manera, las estrategias de regulación emocional no deben limitarse a un espacio específico o a un grupo determinado, sino que constituyen herramientas esenciales para el desarrollo integral de los adolescentes; en este sentido, el colegio juega un rol fundamental, no solo como un entorno académico, sino como un espacio clave para la formación de habilidades socioemocionales.

En consecuencia, es en la escuela donde los estudiantes experimentan sus primeros desafíos interpersonales y emocionales, lo que convierte a este entorno en un escenario ideal para brindarles estrategias que les permitan gestionar sus emociones de forma saludable, de este modo, el aprendizaje adquirido no se queda dentro del aula, sino que trasciende hacia otros ámbitos de la vida, contribuyendo a la construcción de individuos más resilientes y emocionalmente competentes en la sociedad, por tanto, la responsabilidad del colegio va más allá de la enseñanza de contenidos académicos, incluyendo la tarea de capacitar y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de competencias emocionales que les servirán a lo largo de toda su vida.

A pesar de que la duración de la presente intervención fue corta debido a que se implementó en el último bimestre, por lo que, el impacto del taller beneficio,

ya que, los estudiantes lograron avances en la identificación de sus emociones, la comprensión de sus pensamientos automáticos y la aplicación de algunas estrategias de regulación emocional, a pesar de ello, se identificó que este tipo de intervención necesita mayor continuidad para lograr resultados más profundos y sostenibles en el tiempo. Por esta razón, se recomienda que en los próximos años, el taller sea parte del plan de trabajo anual, idealmente desde el segundo bimestre para que se pueda abordar con mayor profundidad y fortalecer la conexión con los estudiantes a lo largo del año.

Otro reto importante fue la limitación del espacio físico, ya que la mayoría de las sesiones se llevaron a cabo en aulas que resultaban pequeñas para realizar actividades dinámicas o lúdicas que requerían movimiento, por ende, si bien se solicitaron espacios más amplios como el auditorio o el salón de teatro, en varias ocasiones no fue posible utilizarlos debido a la disponibilidad limitada. No obstante, logramos gestionar que dos sesiones se realizaron en el salón de baile y en el salón de arte, lo que permitió que los estudiantes experimentaran un cambio de ambiente y se sintieran más cómodos al participar en dinámicas grupales.

Además, se sugiere ampliar la cobertura del taller, no solo aplicándolo en segundo de secundaria, sino también desde primero de secundaria, tercero, cuarto y quinto año, ya que el desarrollo de estrategias de regulación emocional es un aprendizaje que no solo impacta en la etapa escolar, sino que también prepara a los estudiantes para los desafíos que enfrentarán en su vida adulta, esto debido a que la adolescencia es una etapa de cambios significativos, por lo que brindar herramientas de manejo emocional en estos años puede prevenir dificultades emocionales futuras y fortalecer su bienestar psicológico a largo plazo.

En conclusión, la experiencia de implementar este taller dejó aprendizajes clave en términos de planificación, flexibilidad metodológica y gestión del tiempo, puesto que, a pesar de los desafíos, el impacto que causó en los estudiantes y la aceptación del taller por parte de la institución demuestran que la autorregulación emocional es un aspecto fundamental en la educación y que su inclusión en el plan de trabajo anual contribuirá al desarrollo integral de los adolescentes, en consecuencia, apostar por la educación socioemocional es invertir en el bienestar de los estudiantes, no solo en el presente, sino también en su futuro, brindándoles herramientas que los ayudarán a afrontar con mayor seguridad los retos de la vida.

CONCLUSIONES

Se logró cumplir satisfactoriamente el objetivo de identificar los niveles iniciales de autorregulación emocional en los adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana, a través de la aplicación del “Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)”, los estudiantes pudieron conocer sus niveles de autorregulación antes y después del taller psicoeducativo, lo cual permitió evidenciar un progreso tangible en sus habilidades emocionales, por lo que, este proceso de evaluación no solo facilitó el reconocimiento individual de sus fortalezas y áreas de mejora, sino que también reforzó la apropiación de estrategias efectivas para el manejo emocional, por tanto, se confirma el cumplimiento del indicador de logro, demostrando que los adolescentes no solo identificaron sus niveles de autorregulación, sino que también avanzaron en su capacidad para regular emociones de manera consciente y funcional.

Se concluye que el taller logró avances en el fortalecimiento de la reevaluación cognitiva en los adolescentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, mostrando que, los resultados evidenciaron la eliminación del nivel bajo de reestructuración cognitiva y un incremento notable en el nivel alto, lo cual refleja una mejora en la capacidad de los estudiantes para identificar pensamientos negativos y generar alternativas más adaptativas, sin embargo, dado que una proporción considerable aún permanece en un nivel medio, se determina que los indicadores de logro se cumplieron de manera parcial.

Se evidenció que el taller psicoeducativo no mostró avances en el proceso de reducción de la supresión emocional en los adolescentes, especialmente en aquellos que comenzaron a desarrollar una mayor conciencia sobre sus emociones

y a utilizar estrategias saludables para manejarlas, como la escritura emocional. Por lo que, si bien no se observaron cambios en los estudiantes con menores dificultades para expresar sus emociones, la mayoría transitó hacia una etapa de ajuste emocional, mostrando disposición a explorar nuevas formas de autorregulación, por ello, la participación activa en las actividades, junto con la apropiación gradual de técnicas, indica que el taller logró fomentar un primer paso hacia una expresión emocional más saludable.

RECOMENDACIONES

Para fortalecer la autorregulación emocional, se recomienda ampliar las actividades prácticas que permitan a los estudiantes experimentar y aplicar estrategias en contextos reales; por ejemplo, se podrían considerar ejercicios de role-playing y dinámicas participativas, a fin de consolidar el manejo emocional, promoviendo una mayor interiorización de las herramientas aprendidas. Además, se sugiere integrar técnicas de mindfulness y relajación progresiva, así como fomentar el uso de diarios emocionales que permitan un análisis reflexivo sobre sus avances y dificultades en la gestión de sus emociones.

Para mejorar la reestructuración cognitiva, es esencial reforzar la enseñanza de técnicas que permitan identificar y reformular pensamientos disfuncionales, de este modo, el uso de herramientas visuales y dinámicas interactivas facilitará el desarrollo de la flexibilidad cognitiva, permitiendo que los estudiantes apliquen estas estrategias de manera más efectiva en su vida cotidiana. También, se recomienda la implementación de debates guiados y análisis de casos prácticos para fomentar el pensamiento crítico y la reformulación de creencias irracionales, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.

Finalmente, se sugiere implementar un sistema de seguimiento para evaluar el progreso en la regulación emocional y cognitiva; al respecto, se pueden considerar estrategias como el uso de diarios reflexivos, sesiones de retroalimentación y recordatorios digitales, que ayudarán a consolidar el aprendizaje, asegurando un impacto duradero en los participantes. Sumado a ello, sería beneficioso incluir sesiones de refuerzo con tutorías especializadas o espacios de acompañamiento individual, donde los estudiantes puedan recibir apoyo

personalizado para fortalecer sus habilidades y resolver dificultades específicas en la aplicación de estas estrategias.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., y Tirado, P. (2023). *Evidencias psicométricas del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-CA) en jóvenes de Chimbote, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/112935>
- Alemu, R., Nyatete, H., Baseke, R., Ngatia, V., Osborn, T., y Wasanga, C. (2023). Group-based psychoeducational workshop for parents in Kenya: Findings from a pilot study. *Frontiers in Public Health*, *11*(1), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1223804>
- Álvarez, L., Moreno, N., & Cisternas, R. (2019). Cognitive distortions and risk for suicidal behaviors, considering Chilean and Colombian adolescents as sample: A descriptive-correlational study is conducted. *Psicogente*, *22*(41), 1–22. <https://doi.org/10.17081/psico.22.41.3308>
- Atayupanqui, J. (2020). *Autorregulación emocional y violencia en las relaciones de parejas adolescentes del distrito de Paucarpata, Arequipa 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56871/Atayupanqui_EJJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barrero, V., González, Y., y Cabas, K. (2021). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, *24*(45), 77-91. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>

- Beck, A. (1963). Thinking and Depression: Content and idiosyncratic cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 10, 561–571.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002>
- Ben, H. (2022). Ethical principles in human research: Application of the Belmont Report in modern studies. *Journal of Ethics in Research*, 15(1), 30-44.
<https://doi.org/10.1038/s41590-022-02367-y>
- Bulnes, M., Alvarez, C., y Morales, C. (2018). Ansiedad social y regulación emocional en adolescentes de Lima Metropolitana con y sin presencia de síntomas somáticos. *Temática Psicológica*, 14(1), 51-68.
<https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1810>
- Capto (2022). *Propuesta cognitivo conductual en regulación emocional para mejorar la socialización Parental en adolescentes de una Institución Educativa De Trujillo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte].
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/30653/Catpo%20Rodas%20Jhoselyn%20Pamela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., Irrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203-222.
<https://doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Da Costa, S., Oriol, X., Paéz, D., Díaz, V., Carrasco, C., y Izquierdo, A. (2023). Emotion Regulation Strategies in Educational, Work and Sport Contexts: An Approach in Five Countries. *International Journal of Environmental*

Research and Public Health, 20(19), 1-24.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20196865>

De la Cruz, L., Matos, D., y Cutiño, A. (2020). Programa de intervención psicoeducativa para adolescentes. *EduSol*, 20(70), 57-73.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000100057

De Souza, M. S., Soares, A. B., & De Freitas, C. P. P. (2022). Social Emotional Learning (sel) Program Among Fifth graders, Three and Six Months Later. *Revista Colombiana de psicología*, 31(1), 35–48.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v31n1.83042>

Deane, A., Ellett, L., y Hayward, M. (2024). A Psychoeducational Workshop for the Parents of Young Voice Hearers: A Preliminary Investigation into Acceptability and Outcomes in an NHS Child and Adolescent Mental Health Service. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 29(3), 882-896.
<https://doi.org/10.1177/13591045231167969>

Duchi, M., Moyano, M., y Galarza, D. (2023). *Eficacia de la psicoeducación en regulación emocional con adolescentes* [Tesis de Licenciatura, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/12751>

Dukes, D., Samson, A., y Walle, E. (2022). *The Oxford Handbook of Emotional Development*. Oxford University Press.
<https://books.google.com.pe/books?id=nvtTEAAAQBAJ>

Eadeh, H., Breaux, R., y Nikolas, M. (2021). A Meta-Analytic Review of Emotion Regulation Focused Psychosocial Interventions for Adolescents. *Clinical*

Child and Family Psychology Review, 24(4), 684-706.
<https://doi.org/10.1007/s10567-021-00362-4>

Favini, A., Gerbino, M., Pastorelli, C., Di Giunta, L., Iselin, A., Lansford, J., Eisenberg, N., Uribe, L., Bacchini, D., Lunetti, C., Basili, E., Thartori, E., Cirimele, F., Fiasconaro, I., y Remondi, C. (2023). Emotion-related self-regulation profiles in early adolescence: A cross-national study. *Personality and Individual Differences*, 213(1), 1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112298>

Flores, K., Huashuayo, C., y Vila, F. (2022). *Bajo nivel socioeconómico y problemas de salud mental en adolescentes de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Cayetano Heredia].
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11814/Bajo_FloresPena_Katherine.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (octubre de 2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (octubre de 2021). *Estado Mundial de la Infancia de UNICEF destaca el modelo peruano de atención comunitaria a la salud mental*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/estado-mundial-de-la-infancia-unicef-destaca-modelo-peruano-atencion-comunitaria-salud-mental>

Gonzales, R., Valles, B., Pereyra, S., y Guerra, G. (2023). Desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica regular.

Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 652–659. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.543>

González, A. (2021). *Eficacia de un programa de regulación emocional para la disminución de conductas externalizantes en tres adolescentes de la ciudad de Bogotá* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Colombia]. <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/be3cd370-e8e7-468a-88fe-a744990d574d>

Gross, J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

Gross, J., y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Gullone, E., y Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>

Gyurak, A., Gross, J. J., y Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>

Hermoza, L., y Pinto, L. (2022). *Autorregulación emocional y empatía en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la I.E.E.R.A. Alfred Binet, Arequipa 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. <https://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/20.500.14441/1686>

- Kennedy, A., y Brausch, A. M. (2024). Emotion dysregulation, bullying, and suicide behaviors in adolescents. *Journal of Affective Disorders Reports*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100715>
- Khawar, R., Attia, S., Zulfqar, A., y Hussain, S. (2023). Self-Regulation and Cognitive Emotion Regulation among Adolescents. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(2), 1990-1998. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1102.0500>
- Lai, C. (2024). A Review of Adolescent Emotion Regulation Ability. *International Journal of Education and Humanities*, 15(2), 357-364. <https://doi.org/10.54097/5x2m1355>
- Lee, Y., Koo, W., Tan, Y., Seet, V., Subramaniam, M., Ang, S., y Tang, C. (2022). A Mixed-Methods Outcomes Evaluation Protocol for a Co-Produced Psychoeducation Workshop Series on Recovery from Psychosis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315464>
- Llatas, I., y Vásquez, C. (2022). *Autorregulación emocional y habilidades sociales predictores de la adicción a internet en adolescentes de una Institución Educativa de Pátapo, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/11784/Llatas%20Flores,%20Iris%20Aide%20-%20Vasquez%20Ipanaque,%20Cesar%20Eduardo.pdf?sequence=12>

- López, C., Martínez, A., Fernández, V., Castro, M., y Vicente, J. (2024). Psychological intervention online for adolescent: Acceptability of Online Emotional Self-Regulation Improvement program. *European Psychiatry*, 67(S1), S554-S554. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1151>
- Memmott, M., y Moilanen, K. (2021). Longitudinal Intra-Individual and Inter-Individual Relations Between Cognitive and Emotional Self-Regulation Across Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10), 1970-1981. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01488-y>
- Ministerio de Salud. (30 de septiembre de 2021). *El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6-de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algun-problema-de-salud-mental-o-emocional>
- Moral, M., & González, M. (2020). Cognitive distortions and coping strategies in young people with emotional dependence. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(1), 15–30. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.01.032>
- Moreno, L., y Moreno, J. (2023). Modelos teóricos y métodos de evaluación de la regulación emocional. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 835-855. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3474>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

- Neppl, K., Lee, J., Diggs, N., Lohman, J., & Russell, D. (2023). The intergenerational transmission of economic adversity, BMI, and emotional distress from adolescence to middle adulthood. *Journal of Family Psychology, 37*(8), 1137–1147. <https://doi.org/10.1037/fam0001155>
- Ortega, F., Castillo, G., Vergara, M., Meza, L., Montes, J., y Navarro, J. (2023). Distorsiones cognitivas en Estudiantes Universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(3), 1079–1090. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6247
- Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., y Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence, 94*(8), 1051-1067. <https://doi.org/10.1002/jad.12090>
- Peña, M., y Andreuz, J. (2012). Distorsiones cognitivas: Una revisión sobre sus implicaciones en la conducta agresiva y antisocial. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 12*(1), 85–99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6381079>
- Ramos, C. (2020). *Programa “Vivamos en Armonía” y nivel de agresividad en estudiantes del primero de secundaria, de la IE Coronel José Gálvez, Comas – Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41332/Ramos_CCF-SD.pdf?sequence=5
- Rios, C. (2024). *Estrategias de autorregulación emocional en estudiantes de instituciones del nivel secundaria, Lima 2024* [Tesis de maestría,

Universidad Cesar Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/147867>

Rivera, L. (2023). *Programa “Educando nuestras emociones” para mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria del curso de inglés de una institución educativa de Pasco – Perú 2023* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/128913/Rivera_RLG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodhiyah, I., y Djuwita, E. (2023). Difficulty Emotion Regulation as a Predictor of Adolescent Depressive Symptoms. *Psikostudia: Jurnal Psikologi*, 12(2), 218-223. <https://doi.org/10.30872/psikostudia.v12i2.10340>

Rovira, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.372>

Ruales, R., Lucero, S., y Gómez, Á. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>

Ruan, Q., Chen, C., Yang, J., Yan, W., y Huang, Z. (2023). Network analysis of emotion regulation and reactivity in adolescents: Identifying central components and implications for anxiety and depression interventions. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1230807>

- Sallo, Y. (2020). *Funciones ejecutivas para el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 4 años de la I.E.I. N°053 Mi niño Jesús – Surquillo—2019* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40258?show=full>
- Shao, S., Nie, Q., Teng, Z., Blain, S., y Wang, X. (2024). Emotion regulation motives in adolescence shape regulatory strategy use. *Journal of Adolescence*, 97(1), 249-262. <https://doi.org/10.1002/jad.12416>
- Silvers, J. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current Opinion in Psychology*, 44(1), 258-263. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>
- Singh, P., y Singh, A. (2023). Emotion Regulation Difficulties and Health-Risk Behaviours in Adolescents. *Behaviour Change*, 40(2), 86-102. <https://doi.org/10.1017/bec.2022.5>
- Thompson, R. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Ticona, L. (2021). *Programa de regulación emocional “Yo me regulo” para adolescentes institucionalizados* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12862>

ANEXOS

Anexo 1. Desarrollo de sesiones

Implementar taller de autorregulación emocional en un grupo de adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Objetivo General:

Desarrollar el conocimiento acerca de la autorregulación emocional en un grupo de adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos:

- Identificar niveles iniciales de autorregulación emocional en los adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana.
- Fortalecer los niveles de reevaluación cognitiva en los adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana.
- Reducir los niveles de supresión emocional en los adolescentes pertenecientes a una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Sesión	Nombre de sesión	Objetivos de la sesión	Actividades	Materiales	Tiempo
1	Introducción a la autorregulación emocional: conociendo nuestras emociones.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del pretest - Introducir el concepto de emociones básicas y secundarias - Presentar lo que es la autorregulación y su importancia. - Fomentar el reconocimiento 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica rompehielos: se realizó esta dinámica en la que cada estudiante se presenta y dice cómo se siente en ese momento (se realizó esta actividad para generar confianza y fomentar la participación de todos los estudiantes) ● Se presento el taller de autorregulación explicando la importancia de este en nuestro comportamiento. ● Se les hizo realizar un pequeño compromiso verbal, para que participen activamente en el taller este fue “Me comprometo a participar en el taller con la mejor disposición para aprender a manejar mis emociones”. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación del pretest, se presentó la prueba. Se hizo lectura de las indicaciones y se leyó cada ítem para saber si había alguna duda de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación visual con conceptos relacionados a la sesión 1 ● Material digital ● Genially sobre Emociones ● Quiz de emociones ● Test ERQ-CA 	50 min

	<p>de las emociones básicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear un ambiente de confianza y participación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se presento material teórico sobre las emociones en un genially con la finalidad de que este sea más didáctico e innovador. ● Se presento un Quiz en genially para ver que tanto habían entendido de las emociones, este fue a modo de juego para evitar sentir emociones incomodas de que están siendo evaluados. <p>Cierre:</p> <p>-Reflexión grupal: ¿Qué se llevan de esta sesión? ¿Qué aprendí sobre las emociones? ¿Qué nuevo aprendí hoy?</p>	
<p>2 Reconocimiento de emociones y factores desencadenantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones que desencadenan emociones intensas. - Reconocer las sensaciones físicas y psicológicas asociadas a las emociones. - Reflexionar sobre la relación entre situaciones y emociones. 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida y breve repaso de la sesión anterior, mencionado que esta sesión es la continuación de la anterior. ● Se les pregunto si estos días sintieron alguna emoción que les gustaría compartir y cómo la identificaron. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se presento un video sobre las emociones y las funciones que tienen en la vida. ● Se hizo un pequeño dialogo de análisis del video sobre lo que entendieron, y también se resolvieron las dudas que surgieron de los estudiantes. ● Se les presento una herramienta que les iba para el ejercicio de la ruleta de las emociones, donde se presentaron las emociones básicas y las secundarias. ● Se realizó la actividad del diario de las emociones que se basó en la presentación de una ficha en la que se buscaba estructurar el proceso de la emoción y la acción frente a esta. Con el fin de que los estudiantes vean de forma tangente como puede funcionar su mente cuando viven alguna emoción. Para que esto sea más personalizado se buscó que ellos mismo identifiquen una situación personal que les traiga una emoción intensa. <p>Cierre:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ruleta de emociones (Anexo 4.2.) ● Diario de emociones (Anexo 4.2) ● Video sobre la función de las emociones <p>50 min</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexión grupal: ¿Qué se llevan de esta sesión? ¿Qué tan consciente era de que las emociones influyen mucho en mi accionar? ¿Qué nuevo aprendí hoy? ● Se llevaron tarea a la casa de traer lleno el diario de emociones la siguiente sesión ya que no todos los estudiantes lograron completar el cuadro. 		
3	Reestructuración cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a identificar pensamientos negativos y cómo repercuten en las emociones. - Aprender técnicas de cambio de pensamiento para reducir el impacto emocional negativo. - Practicar la sustitución de pensamientos negativos por pensamientos alternativos. 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida a los estudiantes ● Pregunta rompehielos: ¿Alguna vez han sentido que un pensamiento negativo te ha hecho sentir mal o actuar de forma distinta a como querías?, se les menciona que en la sesión de hoy vamos a aprender cómo esos pensamientos influyen en nuestras emociones y qué podemos hacer para cambiarlos. <p>Desarrollo:</p> <p>Se realizó una breve explicación de lo que son los pensamientos automáticos, son como un dialogo interno que ocurre sin darnos cuenta.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Soy un fracaso porque no entiendo matemática” ● “Nadie quiere ser mi amigo porque no soy interesante” ● “Si no saco buena nota en este examen nunca lograré nada” <p>Se les explicó que estos pensamientos generalmente nos hacen sentir emociones como: tristeza, enojo o ansiedad, pero nosotros tenemos la capacidad de cambiarlos.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Matemática es un curso difícil pero puedo pedir ayuda y mejorar con practica” ● “Quizás no he conectado con todos, pero tengo cualidades que me hacen único y puedo hacer nuevos amigos” ● “Un examen no define quién soy. Si me esfuerzo puedo mejorar en los próximos” <p>Esto es reestructuración cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación visual con conceptos relacionados a la sesión 3 ● Material digital ● Genially sobre Reconstrucción cognitiva ● Pizarra ● Plumones de pizarra de colores <p>50 min</p>

- Luego se les presenta un poco más de la teoría sobre la reconstrucción cognitiva con un genially. (definición, proceso de reestructuración cognitiva, presentación de distorsiones cognitivas, reto práctico)
- Dentro del genially se les presenta un caso para que lo analicen y luego se les solicita que ejemplifiquen otros casos en la pizarra para poder analizarlo con el aula. La estructura del reto fue así.

SITUACIÓN	PENSAMIENTO AUTOMÁTICO	EMOCIÓN	PENSAMIENTO ALTERNATIVO
¿Qué pasó exactamente?	¿Qué pensaste en ese momento? (escribir literalmente el pensamiento que les pasó por la cabeza)	¿Cómo te sentiste?	¿Qué pensamiento consideras que podría ser una mejor opción en ese momento?

Cierre:

- Reflexión grupal: ¿Qué se llevan de esta sesión? ¿Qué nuevo aprendí hoy? Reflexión de la moderadora: Recordar que no siempre podemos controlar lo que pasa, pero sí como lo interpretamos. Cambiar cómo pensamos nos ayuda a sentirnos mejor y a actuar mejor.
- Recordatorio del compromiso que se hizo la primera sesión. Se le sumo una parte al compromiso de la sesión 1. “Me comprometo a detectar mis pensamientos negativos y buscar formas de cambiarlos por pensamientos más positivos”

4 Transformando pensamientos con situaciones cotidianas - Que los adolescentes aprendan a identificar y transformar pensamientos negativos o distorsionados en

Inicio:

- Bienvenida a los estudiantes
- Breve recordatorio del proceso de reconstrucción cognitiva trabajada la sesión anterior, presentando ejemplos pequeños, se les enseña un cuadro con diferentes casos y ahí se observa el proceso de reestructuración cognitiva que luego tendrán que replicar en sus análisis de casos.

- Sobres con los casos
- Casos (Anexo 4.4.)

pensamientos más positivos y realistas mediante ejemplos prácticos del contexto escolar.

Ejemplo de Tabla de Reestructuración Cognitiva

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
No me invitaron a la fiesta del fin de semana.	No les caigo bien. No quieren ser mis amigos.	Tristeza (8)	No me invitaron a la fiesta.	Me invitaron a salir la semana pasada.	Tal vez olvidaron invitarme, no significa que no les importe.	Tristeza (5)
Saqué una C en el examen de matemáticas.	Soy malo para las matemáticas. Nunca voy a mejorar.	Frustración (7)	Me costó mucho entender el tema.	El examen era difícil para todos.	Puedo pedir ayuda y practicar más para mejorar.	Frustración (4)
Mis amigos no respondieron mi mensaje en el grupo.	Me están ignorando porque no les importo.	Soledad (6)	No respondieron en todo el día.	Puede que estuvieran ocupados o sin señal.	Quizá no lo vieron todavía. Puedo hablarles directamente.	Soledad (3)
Mi amiga no quiso sentarse conmigo hoy en clase.	Ya no quiere ser mi amiga.	Inseguridad (8)	Hoy no estuvo conmigo en clase.	Puede que necesitara sentarse con alguien más.	Quizá hoy fue algo puntual. Puedo preguntarle cómo está.	Inseguridad (4)

Desarrollo:

- Se les pide a los alumnos que se agrupan en grupos de 4, se les presenta sobres con diferentes casos que tendrán que analizar.
- Se debe completar la ficha entregada en la que se sigue los pasos de reconstrucción cognitiva.
- Finalmente una persona representante del grupo sale a exponer el caso y todo el análisis que realizaron en equipo.

Cierre:

- Reflexión grupal: ¿Qué se llevan de esta sesión?
- Se les presento una frase de cierre “Tus pensamientos son como unos lentes: elige los que te ayuden a ver tu mundo de manera más clara y positiva”

5

Técnicas
alternativas a la
supresión
emocional

- Promover el uso de técnicas alternativas y saludables para manejar las emociones intensas, desarrollando en los estudiantes habilidades para expresar y regular sus emociones de forma constructiva.

Inicio:

- Bienvenida a los estudiantes
- Pequeña dinámica “El globo de las emociones”
 1. Se reparte un globo a cada estudiante y se les pide que lo inflen un poco.
 2. Se les explica que el globo representa nuestras emociones. Cada vez que enfrentamos una situación estresante y no expresamos lo que sentimos, es como inflar el globo un poco más.
 3. Se les pide que sigan inflando el globo de a pocos mientras se les menciona situaciones comunes (examen difícil, pelea con un amig@, los papás nos llaman la atención o nos castigan, etc.)
 4. Finalmente se les hace reflexionar ¿Qué pasará si seguimos inflando sin liberar el aire? (el globo explota)
- Reflexionamos brevemente de la actividad y abrimos el tema de la importancia de expresar nuestras emociones y no guardarlas. Promoviendo el mensaje reprimir emociones no las elimina, solo las acumula hasta que estallan, como el ejemplo del globo.

- Globos
 - Lapiceros
 - Hojas bond A4
- 50 min

Desarrollo:

- Se hace una explicación muy breve de lo que significa reprimir y sus posibles consecuencias (estrés, malestar, explosiones emocionales, etc.)
- Se introduce la idea de técnicas alternativas que ayudan a que “el no globo no explote”, es decir canalizar las emociones de manera saludable.

Técnica 1:

Respiración consciente:

Objetivo: calmar la mente y reducir la ansiedad

Instrucciones:

- Nos sentamos cómodamente
- Inhalamos profundamente en 4 tiempos (4-4-6) 4 segundo inhalamos el aire, 4 segundos sostenemos el aire, 6 segundo para votar el aire.
- Se realizó rápidamente con el grupo y luego de la práctica se les pregunto cómo se sintieron.

Técnica 2:

Escritura emocional

Objetivo: expresar emociones escribiéndolas para poder procesarlas, sin necesidad de reprimirlas.

- Repartimos hojas y se le pide a cada estudiante que escriba durante 5 minutos sobre cómo se sintieron en una situación reciente que les haya molestado.
- Luego, se les pide que arruguen la hoja y la rompan (si quieren)
- Finalmente reflexionamos sobre cómo nos sentimos al realizar esta actividad.

Cierre:

- Reflexión grupal: se les preguntó ¿Cuál fue tu técnica favorita? ¿Qué técnica les pareció más útil?
- Cerramos la sesión con la frase “Sentir emociones no es un problema, lo importante es cómo las expresamos. Siempre hay una forma saludable de liberarlas”.

6	Cierre y agradecimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del post test - Agradecer a los estudiantes por participar en el taller - Consolidar los aprendizajes del taller a través de una actividad 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida a los estudiantes. ● Aplicación del post test, se les recuerda las indicaciones de la prueba, se les solicita que reflexionen todo lo aprendido en el taller y que respondan de la manera más honesta. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se les agradeció por el tiempo compartido se les realizó algunas preguntas para recordar lo que se hizo a lo largo del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Hojas de colores ● Plumones ● Stickers ● Lápices ● Colores ● Ejemplos de freses inspiradoras (Anexo 4.6.) 	50 min
---	-------------------------	---	---	--	--------

artística, que
fomente
reflexión y
creatividad.

- ¿Qué técnica o actividad te ayudó más?
- ¿Cómo se sienten ahora en comparación con cuando comenzamos el taller?
- Se realizó la retroalimentación y se les hizo saber la importancia de su participación en el taller. Se les explicó que crearán un recuerdo que pondrán en su salón con una frase que represente lo aprendido.
- Se crean grupo de 5 personas para crear un cartel con una frase que ellos seleccionaran.
- Se les brindo una lista de frases a cada grupo para que elijan una que les llame más la atención.
- Se les entregó los materiales cada grupo creó su frase de manera creativa.
- Se le animó a usar colores, stickers, dibujos o decoraciones que representen cómo se sienten o lo que aprendieron.
- Se les pidió que compartan su frase y expliquen por qué la eligieron o cómo relacionan lo aprendido.

● Test ERQ-CA

Cierre:

- Se les pidió a los estudiantes que coloquen sus frases en un espacio del aula, para que recuerden todo lo que aprendieron en el taller.
 - Se cerró el taller con la siguiente frase “Recuerda que tú tienes el poder de elegir cómo gestionar tus emociones y cómo reaccionar ante las situaciones de la vida. Esta frase que acabas de crear hoy es un recordatorio de tu crecimiento y fortaleza”
 - Se reiteró el agradecimiento por la participación y se fomentó que usen lo aprendido en su vida diaria.
-

Anexo 3. Consentimiento Informado

Estimados padres, madres y/o tutores legales,

Este documento tiene como fin proporcionarles toda la información necesaria sobre el taller de autorregulación emocional que se llevará a cabo con los adolescentes en nuestra institución educativa, para que puedan tomar una decisión informada y consciente acerca de la participación de su hijo/a.

Objetivo del Taller: El taller está diseñado con el objetivo de ayudar a los adolescentes a mejorar su capacidad de manejar sus emociones. A través de diversas actividades, buscaremos que los estudiantes aprendan a regular sus emociones de forma saludable, lo que les permitirá enfrentar mejor el estrés y las dificultades que se les presenten en su vida cotidiana.

Descripción del Taller: El taller será facilitado por mí, **Maricielo Zegarra Tafur**, Bachiller en Psicología. Seré la encargada de guiar a los adolescentes durante todo el proceso, proporcionando un espacio seguro y respetuoso para que puedan reflexionar sobre sus emociones y aprender herramientas útiles para gestionarlas. Durante las sesiones, trabajaremos de forma dinámica, utilizando técnicas que les ayuden a identificar y comprender mejor sus emociones, así como a tomar decisiones más conscientes.

Beneficios Esperados: Con este taller, espero que los adolescentes adquieran nuevas habilidades que les ayuden a enfrentar situaciones difíciles, mejorar su bienestar emocional y fortalecer sus relaciones interpersonales. Además, se espera que los participantes vean un mejor desempeño en su vida académica, ya que el

manejo adecuado de las emociones también está relacionado con un mejor enfoque y control en las tareas y responsabilidades diarias.

Posibles Riesgos: Aunque las actividades están pensadas para ser seguras y efectivas, es importante tener en cuenta que hablar y trabajar sobre nuestras emociones puede ser un proceso delicado. Algunos adolescentes pueden sentirse incómodos al tocar temas emocionales profundos. En esos casos, me comprometo a acompañarlos de manera empática, ofreciéndoles el apoyo necesario para que se sientan cómodos y seguros durante el taller.

Confidencialidad: La privacidad de los participantes es muy importante. Toda la información personal y emocional que se recoja será tratada de forma confidencial y utilizada únicamente para evaluar el progreso del taller. Los resultados serán manejados con discreción, y no se compartirá ninguna información personal sin el consentimiento previo de los involucrados.

Voluntariedad de la Participación: La participación en este taller es completamente voluntaria. No habrá ningún tipo de presión para que los estudiantes participen, y cualquier decisión será respetada. Si en algún momento sienten que no desean continuar, podrán retirarse sin consecuencias negativas. Además, se les brindará el tiempo necesario para que puedan hacer preguntas y aclarar cualquier duda que tengan antes de decidir si quieren formar parte del taller.

Selección de Participantes: El taller está abierto para todos los estudiantes de la institución, y la selección será completamente justa e inclusiva. Todos los adolescentes tienen la misma oportunidad de participar, sin que haya discriminación de ningún tipo.

Compromiso Ético: Como única responsable del taller, me comprometo a realizar mi trabajo con total ética y respeto. Mi único interés es contribuir al bienestar emocional de los adolescentes participantes, sin ningún otro fin. Durante todo el proceso, estaré disponible para cualquier duda o inquietud que surja.

Autorización: Al firmar este documento, tanto los padres/tutores como los adolescentes están dando su consentimiento para participar en el taller de autorregulación emocional. Además, confirman que han leído y comprendido toda la información proporcionada, y que están de acuerdo con las condiciones descritas.

Firma de los Padres/Tutores:

Firma:

Nombre completo:

Fecha:

Anexo 4. Desarrollo de sesiones con evidencias

Datos de las sesiones:

Flyer de presentación de taller



Anexo 4.1 - Sesión 01

Nombre de la sesión:

Introducción a la autorregulación emocional: conociendo nuestras emociones.

Objetivos:

- Aplicación del pretest
- Introducir el concepto de emociones básicas y secundarias
- Presentar lo que es la autorregulación y su importancia.
- Fomentar el reconocimiento de las emociones básicas.
- Crear un ambiente de confianza y participación

Técnicas:

- Sesión psicoeducativa con información sobre emociones básicas y secundarias
- Identificación emocional

Actividades:

Inicio:

- Dinámica rompehielos: se realizó esta dinámica en la que el estudiante se presenta y dice cómo se siente en ese momento (se realizó esta actividad para generar confianza y fomentar la participación de todos los estudiantes)
- Se presento el taller de autorregulación explicando la importancia de este en nuestro comportamiento.
- -Se les hizo realizar un pequeño compromiso verbal, para que participen activamente en el taller este fue “Me comprometo a participar en el taller con la mejor disposición para aprender a manejar mis emociones”

Desarrollo:

- Aplicación del pretest, se presentó la prueba, se hizo lectura de las indicaciones y se leyó cada ítem para saber si había alguna duda de los estudiantes.
- Se presento material teórico sobre las emociones en un genially con la finalidad de que este sea más didáctico e innovador.
- Se presento un Quiz en genially para ver que tanto habían entendido de las emociones, este fue a modo de juego para evitar sentir emociones incómodas de que están siendo evaluados.

Cierre:

- Reflexión grupal: ¿Qué se llevan de esta sesión? ¿Qué aprendí sobre las emociones? ¿Qué nuevo aprendí hoy?

Materiales:

- Presentación visual con conceptos relacionados a la sesión 1
- Material digital
- Genially sobre Emociones:
<https://view.genially.com/6726e0aba1a7fe8d499d35d6/presentation-conocemos-nuestras-emociones>

- Quiz de emociones:
<https://view.genially.com/6726f4aa72f852199c8d0202/interactive-content-quiz-de-las-emociones>
- Test ERQ-CA

Tiempo:

50 minutos

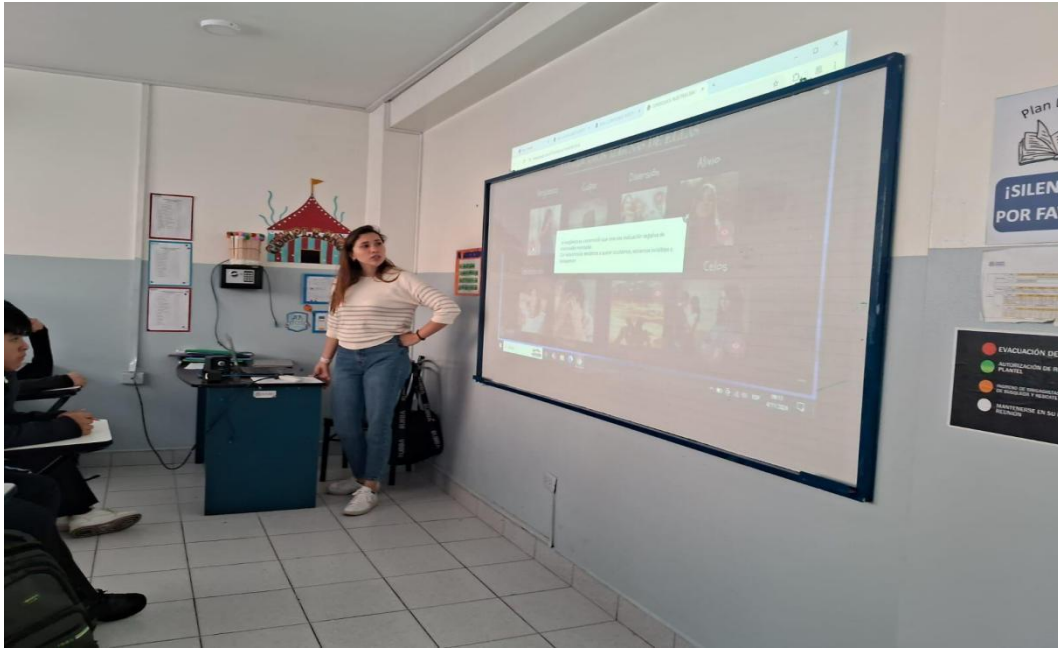
Resultados por sesión:

Algunos de los participantes al comienzo no mostraron mucha atención al taller, evidenciando desinterés, poca participación y aburridos. Pero con el pasar del tiempo y la motivación de la moderadora se logró motivar al grupo promoviendo la participación y atención de todos. Logrando que todos y también el grupo que no estaba tan motivado a participar participe en la actividad práctica como el quiz de las emociones. Así mismo se observó gran participación voluntario al momento del cierre cuando se realizaron las preguntas de reflexión.

Dimensión a la que se ajusta:

Temática general del taller

Evidencia fotográfica



Anexo 4.2 Sesión 2

Nombre de la sesión:

Reconocimiento de emociones y factores desencadenantes

Objetivos:

- Identificar situaciones que desencadenan emociones intensas.
- Reconocer las sensaciones físicas y psicológicas asociadas a las emociones.
- Reflexionar sobre la relación entre situaciones y emociones.

Técnicas:

Diario de las emociones

Actividades:

Inicio:

- Bienvenida y breve repaso de la sesión anterior, mencionado que esta sesión es la continuación de la anterior.
- Se les preguntó si estos días sintieron alguna emoción que les gustaría compartir y cómo la identificaron.

Desarrollo:

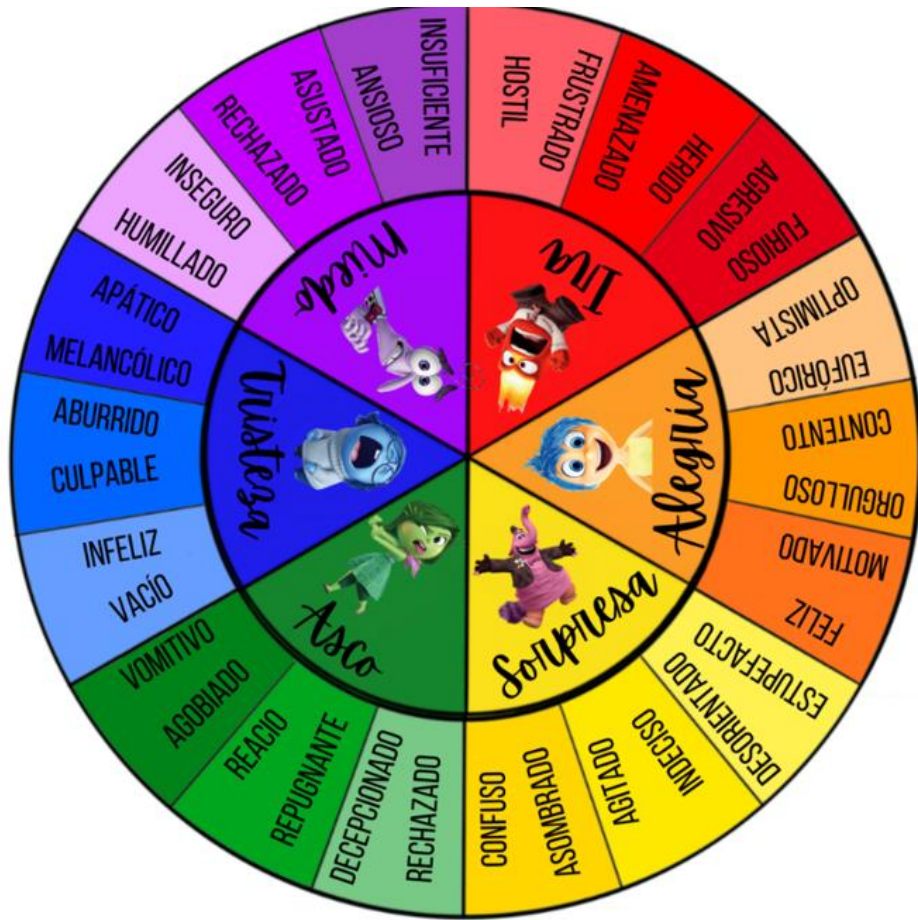
- Se presentó un video sobre las emociones y las funciones que tienen en la vida.
- Se hizo un pequeño dialogo de análisis del video sobre lo que entendieron, y también se resolvieron las dudas que surgieron de los estudiantes.
- Se les presentó una herramienta que les iba a servir la para actividad que seguía la ruleta de las emociones, donde se presentaron las emociones básicas y las secundarias.
- Se realizó la actividad del diario de las emociones que constaba con presentarles una ficha en la que se buscaba estructurar el proceso de la emoción y la acción frente a esta. Con el fin de que los estudiantes vean de forma tangente como puede funcionar su mente cuando viven alguna emoción. Para que esto sea más personalizado se buscó que ellos mismo identifiquen una situación personal que les traiga una emoción intensa.

Cierre:

- Reflexión grupal: ¿Qué se llevan de esta sesión? ¿Qué tan consciente era de que las emociones influyen mucho en mi accionar? ¿Qué nuevo aprendí hoy?
- Se llevaron tarea a la casa de traer lleno el diario de emociones la siguiente sesión ya que no todos los estudiantes lograron completar el cuadro.

Materiales:

Ruleta de emociones (<https://www.econosublime.com/2023/08/actividad-1-mis-emociones.html?m=1> / <https://www.twinkl.ie/teaching-wiki/ruleta-de-las-emociones>)



Diario de emociones



DÍARIO DE LAS EMOCIONES

FECHA	EMOCIÓN	SITUACIÓN	INTENSIDAD	REACCIÓN	REFLEXIÓN

Video sobre la función de las emociones:

<https://youtu.be/OvgbMajFhmE?si=dncDpQ4Uv2UywNms>

Tiempo:

50 minutos

Resultados por sesión:

Al inicio de la sesión los estudiantes se mostraron muy motivados al saber que tenían taller de autorregulación, estaban muy curiosos de saber que se iba a trabajar el día de hoy. Al momento de recoger saberes previos de la sesión anterior, no hubo necesidad de que la moderadora mencione lo aprendido la sesión pasada ya que los estudiantes lograron presentar sus ideas correctamente. La participación de esta parte de sesión no fue total, pero fue de una gran cantidad de alumnos. Al momento de compartir las emociones también se observó una buena participación de los estudiantes, pero la moderadora tuvo que motivar a algunos a participar ya que se observaba que estaban distraídos, teniendo éxito al momento de intervenir. Sin embargo, al momento del desarrollo de la sesión en la que se presentó el video, si se observó que los estudiantes se empezaron a mostrar poco atentos con el pasar de

los minutos por lo que la moderadora tenía que hacer algunas pausas para preguntar sobre lo que se estaba observando. Luego se volvió a captar la atención con la ruleta de emociones. La cual fue una herramienta super útil para la actividad siguiente que consistía en realizar el diario de emociones, los estudiantes se mostraron entusiastas, motivados y curiosos por tener la ruleta para poder usarla y poder identificar su emoción. Fue una actividad un poco complicada para los alumnos ya que les costaba identificar una situación que les haga acordar una emoción, así mismo les costó puntuar la intensidad, mencionar su reacción y reflexión. Sin embargo, luego de presentarles varios ejemplos, lograron hacerlo. Algunos completaron todo el cuadro y otros no. Pero los que no lo lograron se les dejó como tarea para la próxima sesión.

Dimensión a la que se ajusta:

Supresión

Evidencia fotográfica

DÍARIO DE LAS EMOCIONES

FECHA	SITUACIÓN	INTENSIDAD	REACCIÓN	REFLEXIÓN
7/11/24 OPTIMISMO	Felizi dad Porque Toca musica	10/10	Me senti orgullo no	Me siento feliz Por tener este optimismo de la misma manera

DÍARIO DE LAS EMOCIONES

FECHA

SITUACIÓN

INTENSIDAD

REACCIÓN

REFLEXIÓN

06/11/24 Ansiosa y Eufórica.	Hable con alguien que quería hablar y pude conseguir su contacto	5 de 10	Me emocione y estube ansiosa de hablar con esa persona.	Me hubiese gustado hablar con más seguridad y confianza sin estar tan ansiosa.
07/06/24 Furiosa y Agobiada	Discuti con mi tutor porque el tiene un favoritismo muy notorio y trata a los demás como los malos y el día siguiente esa definición de lo que pasaba.	9 de 10	Le dije todo lo que pensaba y defendi a mis compañeros.	No lo cambiaría porque necesitaba liberar mi pensamiento y mi voz.
31/10/24 Alegría	Me encontré con un amigo de otro colegio y estuvimos hablando con el otro todo el rato.	10 de 10	Esta muy feliz y me puse a contarle sobre todo.	No cambiaría nada porque siempre me pongo asustado luego.



DÍARIO DE LAS EMOCIONES



FECHA

SITUACIÓN

INTENSIDAD

REACCIÓN

REFLEXIÓN

06/11/24 Ansiosa y Eufórica.	Hable con el tío que quería hablar y puede conseguir su contacto	5 de 10	Me emocio y estaba ansiosa de hablar con esa persona	Me hubiese gustado hablar con más seguridad y confianza. Sin estar ansiosa.
07/06/24 Furiosa y Agobiada	Discuti con mi tutor porque el tiene un favoritismo muy notorio y tira a los demás como los malos y el aís mí muy esa definición de lo que poso bo.	9 de 10	Le dije todo lo que pensaba y defendí a mis compañeros.	No lo cambiaría porque necesito liberar mi pensamiento y mi cabeza.

DÍARIO DE LAS EMOCIONES



FECHA	SITUACIÓN	INTENSIDAD	REACCIÓN	REFLEXIÓN
Hoy 7/11/24 Aumento	Hora de psicología	Mucha 5/10	Bostez	Habría actuado de la misma manera.
Hoy 7/11/24 Alegria	Porque en un rato empezaba el curso	Alto 8/10	La comiendo al patio.	Habría actuado igual. Me gusto mi situación.
Mañana 8/11/24 Pecoso	Clase de teatro	Muy alto 10/10	Mostrando pelar ganas por la actuación	Habría cambiado mi forma de actuar porque tendría más consistencia.

Anexo 4.3 Sesión 3

Nombre de la sesión:

Reestructuración cognitiva

Objetivos:

- Enseñar a identificar pensamientos negativos y cómo repercuten en las emociones.
- Aprender técnicas de cambio de pensamiento para reducir el impacto emocional negativo.
- Practicar la sustitución de pensamientos negativos por pensamientos alternativos.

Técnicas:

- Sesión psicoeducativa con información sobre Reestructuración Emocional
- Registro de pensamientos
- Dinámica de reflexión grupal (este punto agregarlo en todas las sesiones ya que en el cierre siempre se realiza una reflexión con los alumnos)
- Técnica de compromiso

Actividades:

Inicio:

- Bienvenida a los estudiantes
- Pregunta rompehielos: ¿Alguna vez han sentido que un pensamiento negativo te ha hecho sentir mal o actuar de forma distinta a como querías?, se les menciona que en la sesión de hoy vamos a aprender cómo esos pensamientos influyen en nuestras emociones y qué podemos hacer para cambiarlos.

Desarrollo:

- Se realizó una breve explicación de lo que son los pensamientos automáticos, son como un diálogo interno que ocurre sin darnos cuenta.

Por ejemplo:

- “Soy un fracaso porque no entiendo matemática”
- “Nadie quiere ser mi amigo porque no soy interesante”
- “Si no saco buena nota en este examen nunca lograré nada”

Se les explicó que estos pensamientos generalmente nos hacen sentir emociones como: tristeza, enojo o ansiedad, pero nosotros tenemos la capacidad de cambiarlos.

Por ejemplo:

- “Matemática es un curso difícil, pero puedo pedir ayuda y mejorar con practica”
- “Quizás no he conectado con todos, pero tengo cualidades que me hacen único y puedo hacer nuevos amigos”
- “Un examen no define quién soy. Si me esfuerzo puedo mejorar en los próximos”

Esto es reestructuración cognitiva

- Luego se les presenta un poco más de la teoría sobre la reconstrucción cognitiva con un genially (definición, proceso de reestructuración cognitiva, presentación de distorsiones cognitivas, reto práctico).
- Dentro del genially se les presenta un caso para que lo analicen y luego se les solicita que ejemplifiquen otros casos en la pizarra para poder analizarlo con el aula.

La estructura del reto fue así.

SITUACIÓN	PENSAMIENTO AUTOMÁTICO	EMOCIÓN	PENSAMIENTO ALTERNATIVO
¿Qué pasó exactamente?	¿Qué pensaste en ese momento? (escribir literalmente el pensamiento que les pasó por la cabeza)	¿Cómo te sentiste?	¿Qué pensamiento consideras que podría ser una mejor opción en ese momento?

Cierre:

- Reflexión grupal: ¿Qué se llevan de esta sesión? ¿Qué nuevo aprendí hoy?
Reflexión de la moderadora: Recordar que no siempre podemos controlar lo que pasa, pero sí como lo interpretamos. Cambiar cómo pensamos nos ayuda a sentirnos mejor y a actuar mejor.
- Recordatorio del compromiso que se hizo la primera sesión. Se le sumo una parte al compromiso de la sesión 1. “Me comprometo a detectar mis pensamientos negativos y buscar formas de cambiarlos por pensamientos más positivos”

Materiales:

- Presentación visual con conceptos relacionados a la sesión 3
- Material digital
- Genially sobre Reconstrucción cognitiva:
<https://view.genially.com/672e9c148c4be1756b2acd85/video-presentation-reestructuracion-cognitiva>
- Pizarra
- Plumones de pizarra de colores

Tiempo:

50 minutos

Resultados por sesión:

En esta sesión se observó a los alumnos con interés de saber del tema, sin embargo, se les complicaba generar pensamientos alternativos. Llegaron a entender la importancia de la reestructuración cognitiva, sin embargo, al momento de presentarle algunos pensamientos automáticos como práctica para que ellos elaboren pensamientos alternativos les costaba, a tal punto que se apoyaban entre compañeros. Se sabe que es una habilidad que demanda mucha práctica así que se les explico que era normal y que poco a poco iban a ir aprendiendo a generar pensamientos alternativos de forma automática. La participación no fue tan alta debido a que no manejaban mucho el tema, tenían muchos ejemplos de pensamientos automáticos, pero les costaba transformarlos a alguno más funcional. Al momento de presentarles el proceso de reconstrucción cognitiva que consta de muchas preguntas para evaluar el pensamiento que se tiene en ese momento, les ayudó mucho a darse cuenta que si hay otras maneras de pensar y ver las cosas.

Muchas veces caían mucho en la generalización excesiva, lectura de mente, pensamiento de todo o nada, descalificación de los positivo, entre otros. Finalmente se quedaron con la reflexión de que es importante trabajar esta técnica.

Dimensión a la que se ajusta:

Reevaluación cognitiva

Anexo 4.4 Sesión 4

Nombre de la sesión:

Transformando pensamientos con situaciones cotidianas

Objetivos:

- Que los adolescentes aprendan a identificar y transformar pensamientos negativos o distorsionados en pensamientos más positivos y realistas mediante ejemplos prácticos del contexto escolar.

Técnicas:

Análisis de casos

Actividades:

Inicio:

- Bienvenida a los estudiantes
- Breve recordatorio del proceso de reconstrucción cognitiva trabajada la sesión anterior, presentando ejemplos pequeños, se les enseña un cuadro con diferentes casos y ahí se observa el proceso de reestructuración cognitiva que luego tendrán que replicar en sus análisis de casos.

Ejemplo de Tabla de Reestructuración Cognitiva

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
No me invitaron a la fiesta del fin de semana.	No les caigo bien. No quieren ser mis amigos.	Tristeza (8)	No me invitaron a la fiesta.	Me invitaron a salir la semana pasada.	Tal vez olvidaron invitarme, no significa que no les importe.	Tristeza (5)

Saqué una C en el examen de matemáticas.	Soy malo para las matemáticas. Nunca voy a mejorar.	Frustración (7)	Me costó mucho entender el tema.	El examen era difícil para todos.	Puedo pedir ayuda y practicar más para mejorar.	Frustración (4)
Mis amigos no respondieron mi mensaje en el grupo.	Me están ignorando porque no les importo.	Soledad (6)	No respondieron en todo el día.	Puede que estuvieran ocupados o sin señal.	Quizá no lo vieron todavía. Puedo hablarles directamente.	Soledad (3)
Mi amiga no quiso sentarse conmigo hoy en clase.	Ya no quiere ser mi amiga.	Inseguridad (8)	Hoy no estuve conmigo en clase.	Puede que necesite a sentarse con alguien más.	Quizá hoy fue algo puntual. Puedo preguntarle cómo está.	Inseguridad (4)

Desarrollo:

- Se les pide a los alumnos que se agrupan en grupos de 4, se les presenta sobres con diferentes casos que tendrán que analizar.
- Se debe completar la ficha entregada en la que se sigue los pasos de reconstrucción cognitiva.
- Finalmente una persona representante del grupo sale a exponer el caso y todo el análisis que realizaron en equipo.

Cierre:

- Reflexión grupal: ¿Qué se llevan de esta sesión?
- Se les presento una frase de cierre “Tus pensamientos son como unos lentes: elige los que te ayuden a ver tu mundo de manera más clara y positiva”

Materiales:

Sobres con los casos

CASO 1:

Laura tiene 13 años y le pidieron que hiciera una presentación frente a la clase. Desde que recibió la tarea, siente nervios y piensa que todos se van a burlar de ella si se equivoca o dice algo mal. Ha considerado inventar una excusa para no asistir ese día.

Preguntas para el grupo que pueden ayudar a completar la tabla:

1. ¿Qué está sintiendo Laura en esta situación?
2. ¿Qué evidencia hay de que "todos" se reirán de ella?
3. ¿Qué podría pasar si hace la presentación y no es perfecta?
4. ¿Qué pensamiento alternativo podría tener Laura para sentirse más tranquila?

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
Describe brevemente lo que ocurrió.	¿Qué te dijiste a ti mismo en ese momento?	¿Qué sentiste? Califica de 1 (leve) a 10 (muy fuerte).	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático es cierto?	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático puede no ser cierto?	Escribe una forma más realista o positiva de ver la situación.	¿Cómo te sientes ahora con el pensamiento alternativo? Califica nuevamente.

CASO 2:

Diego, de 14 años, se enteró de que algunos compañeros de su clase crearon un grupo de WhatsApp y no lo incluyeron. Piensa que no lo invitaron porque no les cae bien y siente que nadie quiere ser su amigo. Desde entonces, ha empezado a alejarse de sus compañeros en clase.

Preguntas para el grupo que pueden ayudar a completar el cuadro y reflexionar:

1. ¿Por qué Diego podría pensar que no lo invitaron?
2. ¿Qué otras razones podrían explicar por qué no está en el grupo?
3. ¿Qué podría hacer Diego para expresar cómo se siente o para socializar más?
4. ¿Qué pensamiento alternativo podría ayudarle a sentirse mejor?

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
Describe brevemente lo que ocurrió.	¿Qué te dijiste a ti mismo en ese momento?	¿Qué sentiste? Califica de 1 (leve) a 10 (muy fuerte).	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático es cierto?	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático puede no ser cierto?	Escribe una forma más realista o positiva de ver la situación.	¿Cómo te sientes ahora con el pensamiento alternativo? Califica nuevamente.

CASO 3:

María, de 13 años, no fue seleccionada para el equipo de voleibol en la escuela. Cree que es porque no tiene habilidades deportivas y que nunca será buena en los deportes. Ahora evita jugar incluso en actividades recreativas por miedo a equivocarse.

Preguntas para el grupo que pueden ayudar a completar el cuadro y reflexionar

1. ¿Cómo crees que se siente María después de no ser seleccionada?
2. ¿Es cierto que no puede mejorar en los deportes?
3. ¿Qué podría hacer para mejorar si realmente quiere participar en el equipo?

4. ¿Qué pensamientos alternativos podrían ayudarla a seguir intentando?

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
Describe brevemente lo que ocurrió.	¿Qué te dijiste a ti mismo en ese momento?	¿Qué sentiste? Califica de 1 (leve) a 10 (muy fuerte).	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático es cierto?	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático puede no ser cierto?	Escribe una forma más realista o positiva de ver la situación.	¿Cómo te sientes ahora con el pensamiento alternativo? Califica nuevamente.

CASO 4

Pedro, de 14 años, solía pasar mucho tiempo con su mejor amigo, pero recientemente siente que lo evita. Piensa que su amigo encontró a alguien más con quien pasar el tiempo y que ya no le importa. Pedro se siente muy triste y está empezando a pensar que nunca tendrá amigos de verdad.

Preguntas para el grupo que pueden ayudar a completar el cuadro y reflexionar

1. ¿Qué podría estar pensando Pedro sobre la actitud de su amigo?
2. ¿Qué otras razones podrían explicar por qué su amigo está distante?
3. ¿Qué podría hacer Pedro para aclarar lo que está pasando?
4. ¿Qué pensamiento alternativo podría ayudarlo a sentirse mejor?

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
Describe brevemente	¿Qué te dijiste a ti mismo en	¿Qué sentiste? Califica	¿Qué pruebas tienes de que tu	¿Qué pruebas tienes de que tu	Escribe una forma más realista o positiva de	¿Cómo te sientes ahora con el

e lo que ocurrió.	ese momento?	de 1 (leve) a 10 (muy fuerte).	pensamiento automático es cierto?	pensamiento automático puede no ser cierto?	ver la situación.	pensamiento alternativo ? Califica nuevamente.
-------------------	--------------	--------------------------------	-----------------------------------	---	-------------------	--

CASO 5:

Sofía, de 13 años, siente que no encaja en su grupo de amigas porque a todas les gusta hablar de moda y maquillaje, y a ella no le interesan esas cosas. Piensa que si no cambia, las demás dejarán de incluirla. Ha comenzado a actuar como si le gustaran esas cosas, pero no se siente auténtica ni feliz.

Preguntas para el grupo que pueden ayudar a completar el cuadro y reflexionar

1. ¿Cómo crees que se siente Sofía al actuar de una forma que no es auténtica?
2. ¿Es necesario que le gusten las mismas cosas para ser parte del grupo?
3. ¿Qué podría hacer Sofía para sentirse más auténtica y cómoda?
4. ¿Qué pensamiento alternativo podría ayudarle a ser ella misma?

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
Describe brevemente lo que ocurrió.	¿Qué te dijiste a ti mismo en ese momento?	¿Qué sentiste ? Califica de 1 (leve) a 10 (muy fuerte).	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático es cierto?	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático puede no ser cierto?	Escribe una forma más realista o positiva de ver la situación.	¿Cómo te sientes ahora con el pensamiento alternativo ? Califica nuevamente.

CASO 6:

Julia, de 14 años, siente algo por un compañero de clase, pero está convencida de que él nunca se fijaría en ella porque no es tan "bonita" como otras chicas. Cada vez que lo ve, evita hablarle por miedo al rechazo y prefiere quedarse en silencio.

Preguntas para el grupo que pueden ayudar a completar el cuadro y reflexionar

1. ¿Qué podría estar sintiendo Julia en esta situación?
2. ¿Qué evidencia tiene de que él no se fijaría en ella?
3. ¿Qué podría pasar si Julia intenta hablarle o ser amable?
4. ¿Qué pensamientos alternativos podrían ayudar a Julia a sentirse más segura?

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
Describe brevemente lo que ocurrió.	¿Qué te dijiste a ti mismo en ese momento?	¿Qué sentiste? Califica de 1 (leve) a 10 (muy fuerte).	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático es cierto?	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático puede no ser cierto?	Escribe una forma más realista o positiva de ver la situación.	¿Cómo te sientes ahora con el pensamiento alternativo? Califica nuevamente.

CASO 7:

Luis, de 13 años, está enamorado de su mejor amiga, pero ella le contó que le gusta otro chico de la clase. Luis se siente muy triste y cree que su amistad nunca será igual porque él quiere algo más que solo amistad. Desde entonces, ha empezado a evitarla.

Preguntas para el grupo que pueden ayudar a completar el cuadro y reflexionar

1. ¿Qué podría estar pensando y sintiendo Luis al escuchar que a su amiga le gusta otra persona?
2. ¿Es cierto que no puede ser su amigo solo porque siente algo más?
3. ¿Cómo podría manejar sus sentimientos para no perder la amistad?
4. ¿Qué pensamiento alternativo podría ayudarlo a valorar su amistad mientras trabaja en sus emociones?

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
Describe brevemente lo que ocurrió.	¿Qué te dijiste a ti mismo en ese momento?	¿Qué sentiste? Califica de 1 (leve) a 10 (muy fuerte).	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático es cierto?	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático puede no ser cierto?	Escribe una forma más realista o positiva de ver la situación.	¿Cómo te sientes ahora con el pensamiento alternativo? Califica nuevamente.

CASO 8:

Ana, de 13 años, le confesó a una amiga que le gusta un compañero de clase, pero su amiga se lo contó a otros, y ahora todos se burlan de ella. Ana se siente avergonzada y ha empezado a pensar que fue un error confiar en su amiga. Ahora cree que no puede hablar de sus sentimientos con nadie más.

Preguntas para el grupo que pueden ayudar a completar el cuadro y reflexionar

1. ¿Qué emociones puede estar experimentando Ana?
2. ¿Es cierto que "todos" se burlan de ella o podría estar exagerando su percepción?

3. ¿Qué podría hacer Ana para manejar esta situación y volver a confiar en los demás?
4. ¿Qué pensamientos alternativos podrían ayudarla a sentirse menos avergonzada?

Situación	Pensamiento Automático	Emoción (1-10)	Evidencia a Favor	Evidencia en Contra	Pensamiento Alternativo	Nueva Emoción (1-10)
Describe brevemente lo que ocurrió.	¿Qué te dijiste a ti mismo en ese momento?	¿Qué sentiste? Califica de 1 (leve) a 10 (muy fuerte).	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático es cierto?	¿Qué pruebas tienes de que tu pensamiento automático puede no ser cierto?	Escribe una forma más realista o positiva de ver la situación.	¿Cómo te sientes ahora con el pensamiento alternativo? Califica nuevamente.

- Lapiceros

Tiempo:

50 minutos

Resultados por sesión:

En esta sesión de observo que los estudiantes estaban muy entusiasmados, ya que para esta sesión por un tema de espacio decidimos ir a un área abierta del colegio, donde se puedan sentar en el piso y cambiar un poco el contexto del aula. Al comienzo fue complicado lograr que los estudiantes presten atención y se mantengan ordenados. Pero al recordarles las normas de convivencia que tiene el colegio, empezaron a prestar atención así mismo se les recordó lo aprendido durante las sesiones y que apliquemos la autorregulación en estos momentos a pesar de estar sintiendo una emoción que nos genere estar más inquietos. Los estudiantes lograron mantenerse en orden y escuchar a la moderadora. Se observó que al igual que en la sesión anterior les costaba un poco poder hacer el cambio del pensamiento, pero al presentarles el cuadro de ejemplos entendieron un poco más el proceso de

reconstrucción cognitiva. Otro momento importante para mencionar fue el momento para crear los grupos se les pidió que lo hagan solos y no funciono porque no lograban ponerse de acuerdo. La moderadora tuvo que crear los grupos y a pesar de que no fue un grupo elegido por ellos lograron completar la actividad con éxito. Se observo como compartían sus ideas, y todo lo aprendido en las sesiones. Se escuchaba mucho “si yo fuera ____ me sentiría así y actuaría de esta manera” lo que indicaba que trataban de ponerse en el lugar del personaje del caso para completar la actividad. Este es un indicador de que se comprometieron con la actividad y mostraron mucho interés por realizarla. Al momento de exponer no logramos que todos los grupos expongan por un tema de tiempo, pero, logramos escuchar a algunos grupos y se observó que llegaron a entender el proceso de reconstrucción y la importancia de este en la vida cotidiana.

Dimensión a la que se ajusta:

Reevaluación cognitiva / supresión

Anexo 4.5 Sesión 5

Nombre de la sesión:

Técnicas alternativas a la supresión emocional

Objetivos:

- Promover el uso de técnicas alternativas y saludables para manejar las emociones intensas, desarrollando en los estudiantes habilidades para expresar y regular sus emociones de forma constructiva.

Técnicas:

- Técnica del globo de las emociones
- Respiración consiente (4-4-6)
- Escritura emocional

Actividades:

Inicio:

- Bienvenida a los estudiantes
- Pequeña dinámica “El globo de las emociones”
 1. Se reparte un globo a cada estudiante y se les pide que lo inflen un poco.
 2. Se les explica que el globo representa nuestras emociones. Cada vez que enfrentamos una situación estresante y no expresamos lo que sentimos, es como inflar el globo un poco más.
 3. Se les pide que sigan inflando el globo de a pocos mientras se les menciona situaciones comunes (examen difícil, pelea con un amig@, los papás nos llaman la atención o nos castigan, etc.).
 4. Finalmente, se les hace reflexionar ¿Qué pasará si seguimos inflando sin liberar el aire? (el globo explota).
- Reflexionamos brevemente de la actividad y abrimos el tema de la importancia de expresar nuestras emociones y no guardarlas. Promoviendo el mensaje reprimir emociones no las elimina, solo las acumula hasta que estallan, como el ejemplo del globo.

Desarrollo:

Se hace una explicación muy breve de lo que significa reprimir y sus posibles consecuencias (estrés, malestar, explosiones emocionales, etc.)

Se introduce la idea de técnicas alternativas que ayudan a que “el globo no explote”, es decir canalizar las emociones de manera saludable.

Técnica 1:

- Respiración consciente:
- Objetivo: calmar la mente y reducir la ansiedad
- Instrucciones:
 - Nos sentamos cómodamente

- Inhalamos profundamente en 4 tiempos (4-4-6) 4 segundo inhalamos el aire, 4 segundos sostenemos el aire, 6 segundo para votar el aire.
- Se realizó rápidamente con el grupo y luego de la práctica se les pregunto cómo se sintieron.

Técnica 2:

- Escritura emocional
- Objetivo: expresar emociones escribiéndolas para poder procesarlas, sin necesidad de reprimirlas.
 1. Repartimos hojas y se le pide a cada estudiante que escriba durante 5 minutos sobre cómo se sintieron en una situación reciente que les haya molesta.
 2. Luego, se les pide que arruguen la hoja y la rompan (si quieren)
 3. Finalmente reflexionamos sobre cómo nos sentimos al realizar esta actividad.

Cierre:

- Reflexión grupal: se les preguntó ¿Cuál fue tu técnica favorita? ¿Qué técnica les pareció más útil?

-Cerramos la sesión con la frase “Sentir emociones no es un problema, lo importante es cómo las expresamos. Siempre hay una forma saludable de liberarlas”.

Materiales:

- Globos
- Lapiceros
- Hojas bond A4

Tiempo:

50 minutos

Resultados por sesión:

En esta sesión se observó a los alumnos con mucha curiosidad, de lo que se iba a trabajar. Cada sesión se observaba mucho interés por saber que se va a hacer en sesión. La actividad de los globos les llamó mucho la atención, poder relacionarlo con las emociones, fue de mucha utilidad ya que les ayudo a ver de forma concreta lo que sucede cuando nos guardamos las emociones. Muchos de ellos mencionaban frases como “Ahora entiendo porque me molesto más rápido”, “Seguro mis papás no desinflan sus globos nunca”, etc. Lo cual indicó que los estudiantes entendieron la relación que se hizo entre el globo y la supresión de emociones. Al momento de enseñarles las técnicas si les costó, al inicio entender la secuencia de 4-4-6. Para algunos no era divertido hacer eso, lo que causaba el efecto contrario a calmar el sistema nervioso. Luego de algunos intentos se logró que la mayoría logre hacer el ejercicio a conciencia. Con respecto a la escritura emocional si se notó que todos se comprometieron con la actividad ya que se tomaron su tiempo en escribir, hubo silencio y se notaba la concentración por escribir la situación que les generó una emoción intensa, al momento de arrugarlo mucho lo hicieron con mucha efusividad y guardaron el papel. Otros decidieron romperlo y botarlo a la basura. Al momento de preguntarles cómo se sintieron muchos dijeron “Que bien se sintió poder romper ese papel”, “¿Puedo hacerlo en mi casa también?”, “Miss podemos volver a hacer la actividad, me da otro papel”. Al momento del cierre y cuando se les preguntó que técnica les pareció más útil la mayoría dijo “la de romper el papel”. A pesar de que por la edad les cueste mantener su atención en un tema o no aburrirse tan rápido. En esta sesión se observó que los alumnos tuvieron mucha curiosidad, muchas ganas de participar y aprender.

Dimensión a la que se ajusta:

Supresión

Anexo 4.6 Sesión 6

Nombre de la sesión:

Cierre y agradecimiento

Objetivos:

- Aplicación del post test
- Agradecer a los estudiantes por participan en el taller
- Consolidar los aprendizajes del taller a través de una actividad artísticas, que fomente reflexión y creatividad.

Técnicas:

- Arte terapéutico expresivo

Actividades:

Inicio:

- Bienvenida a los estudiantes.
- Aplicación del post test, se les recuerda las indicaciones de la prueba, se les solicita que reflexionen todo lo aprendido en el taller y que respondan de la manera más honesta.

Desarrollo:

- Se les agradeció por el tiempo compartido se les realizó algunas preguntas para recordar lo que se hizo a lo largo del taller.
 - o ¿Qué técnica o actividad te ayudo más?
 - o ¿Cómo se sienten ahora en comparación con cuando comenzamos el taller?
- Se realizó la retroalimentación y se les hizo saber la importancia de su participación en el taller. Se les explicó que crearán un recuerdo que pondrán en su salón con una frase que represente lo aprendido.
- Se crean grupo de 5 personas para crear un cartel con una frase que ellos seleccionaran.

- Se les brindo una lista de frases a cada grupo para que elijan una que les llame más la atención.

Lista de frases:

Frases para reforzar el control emocional:

- ✓ “No siempre puedes controlar lo que sientes, pero sí cómo reaccionas.”
- ✓ “Las emociones son pasajeras, pero las decisiones que tomes pueden quedarse contigo. Elige bien.”
- ✓ “Tomarte un momento para respirar antes de actuar es una señal de fortaleza, no de debilidad.”
- ✓ “Cuando te sientas sobrepasado, recuerda: tienes el poder de pausar, reflexionar y elegir.”
- ✓ “No necesitas reaccionar de inmediato. Una respuesta pensada vale más que mil impulsivas.”

Frases para fomentar la reflexión antes de actuar:

- ✓ “Piensa siempre: ¿esto me acerca a lo que quiero o me aleja de ello?”
- ✓ “Tus acciones reflejan quién eres. Actúa con intención y no por impulso.”
- ✓ “Antes de hablar o actuar, pregúntate: ¿esto es útil, necesario y amable?”
- ✓ “Cada decisión que tomas es una oportunidad para demostrar lo mejor de ti.”
- ✓ “El tiempo que te tomes para pensar antes de actuar es tiempo invertido en ti mismo.”

Frases para promover la resiliencia emocional:

- ✓ “Está bien sentirte frustrado, lo importante es cómo eliges manejar esa frustración.”
- ✓ “Equivocarte no te define, pero cómo respondes a tus errores sí lo hace.”
- ✓ “Cada vez que enfrentas un desafío con calma, estás creciendo más fuerte.”
- ✓ “Tienes la capacidad de convertir una situación difícil en una oportunidad para aprender.”
- ✓ “Recordar tus éxitos pasados puede darte fuerza para manejar cualquier emoción.”

Frases para cultivar el autocontrol diario:

- ✓ “La calma no siempre llega sola; a veces hay que crearla respirando y pensando.”
- ✓ “Cuando sientas que pierdes el control, recuerda que puedes detenerte y volver a empezar.”
- ✓ “Eres más fuerte de lo que piensas. Usa esa fuerza para elegir lo correcto.”
- ✓ “Cada pequeña decisión consciente te lleva a ser la mejor versión de ti mismo.”
- ✓ “Practicar el autocontrol hoy hará que mañana sea más fácil.”

Frases para motivar a confiar en sus capacidades:

- ✓ “Crear en ti mismo es el primer paso para manejar cualquier situación.”
- ✓ “Cuando eliges responder con calma, demuestras lo mucho que has aprendido.”
- ✓ “Tus pensamientos y emociones no te definen; son solo parte del proceso para conocerte.”
- ✓ “Siempre tienes el poder de cambiar el rumbo de tu día eligiendo cómo actuar.”

- Se les entregó los materiales cada grupo creó su frase de manera creativa.

- Se le animó a usar colores, stickers, dibujos o decoraciones que representen cómo se sienten o lo que aprendieron.
- Se les pidió que compartan su frase y expliquen por qué la eligieron o cómo relacionan lo aprendido.

Cierre:

- Se les pidió a los estudiantes que coloquen sus fresas en un espacio del aula, para que recuerden todo lo que aprendieron en el taller.
- Se cerró el taller con la siguiente frase “Recuerda que tú tienes el poder de elegir cómo gestionar tus emociones y cómo reaccionar ante las situaciones de la vida. Esta fresa que acabas de crear hoy es un recordatorio de tu crecimiento y fortaleza”
- Se reiteró el agradecimiento por la participación y se fomentó que usen lo aprendido en su vida diaria.

Materiales:

- Hojas de colores
- Plumones
- Stickers
- Lápices
- Colores
- Ejemplos de fresas inspiradoras
- Test ERQ-CA

Tiempo:

50 minutos

Resultados por sesión:

En esta sesión se observó el lazo positivo que se hizo con la moderadora, ya que muchos de los estudiantes se acercaron a agradecerle por lo aprendido y que fue un taller lindo. Se observó mucho trabajo en equipo, lo cual en algunas sesiones no se observó tanto o se observó que les costaba. Al momento de la evaluación se observó que los alumnos estaban más familiarizados con algunos términos que salían en la

prueba. En el pretest preguntaban el significado de algunas palabras relacionadas a autorregulación emocional. Al momento de hacer las preguntas de retroalimentación hubo mucha participación y solicitaron que el próximo año haya otro taller igual.

Dimensión a la que se ajusta:

Supresión cognitiva

Evidencia fotográfica

PRACTICAR EL AUTOCONTROL
hey, había que
mañana sea mucho
MAS FACIL SIEMPRE

EQUIVOCARTE
NO
TE
DEFINEEE

Mi ubicación

Johan	Gaby	erick	Santi	Vale	
Jovana	Joaquin	Ethan	Cami	Luanna	Adriel
Walter	Priscila	Laura	Fer	Mildred	Hugo
Ari	Marco	Lionel	Jairessa	Eva	Adriano

Siempre haces el poder de
Cambiar el rumbo de tu
vida eligiendo como
actuar

PERO CÓMO
RESPONDES A
TUS ERRORES
SI LO HACE

NO
Siempre
Puedes

Controlar lo que sientes
Pero si como
reaccionas

Anexo 5. Fichas de monitoreo

Ficha de Monitoreo sesión 1

Nombre de la sesión: Conociendo nuestras emociones

Número de sesión: 1

Fecha de sesión: 04/11/2024

Objetivo de la sesión:

- Introducir el concepto de emociones básicas y secundarias, y fomentar el reconocimiento y autorregulación emocional en los estudiantes.

Actividades Monitoreadas:

Actividad	Descripción
Dinámica rompehielos	Presentación personal y descripción de emociones.
Compromiso verbal	“Me comprometo a participar en el taller con la mejor disposición para aprender a manejar mis emociones.”
Aplicación del pretest	Respuesta a cada ítem del test ERQ-CA.
Material teórico	Visualización y discusión del material en Genially.
Quiz	Respuesta a las preguntas interactivas del Quiz en Genially.
Reflexión grupal	Preguntas finales sobre aprendizaje y emociones.

Materiales empleados:

Materiales	Descripción
Para apuntes	Notas
Presentación visual	Material digital para apoyar la sesión.
Genially	Emociones y quiz interactivos.
Test ERQ-CA	Herramienta para evaluar la regulación emocional.

Medición cualitativa:

A. Indicadores de Monitoreo:

Indicador	Descripción	Indicador que se ajusta a la sesión
Participación		
Participación activa	El estudiante intervino constantemente durante la sesión, cumplió con las actividades y demostró entusiasmo.	
Participación moderada	El estudiante participó en algunas actividades, pero de forma intermitente.	X
Participación baja	El estudiante mostró poco interés y no completó las actividades asignadas.	
No participó	El estudiante no intervino en las actividades de la sesión.	
Comprensión		
Comprensión alta	El estudiante demostró un dominio claro del material a través de su participación y el quiz.	
Comprensión promedio	El estudiante comprendió el material, pero tuvo dudas o errores en el quiz.	X
Comprensión baja	El estudiante tuvo dificultades para comprender el material presentado.	
No comprendió	El estudiante no logró demostrar comprensión del material.	
Interacción		
Interacción alta	El estudiante colaboró con sus compañeros, respetó turnos y fomentó el trabajo en equipo.	
Interacción moderada	El estudiante participó parcialmente en las actividades grupales y mostró poca iniciativa.	X
Interacción baja	El estudiante interactuó mínimamente y se mantuvo al margen del grupo.	
Interacción nula	El estudiante no interactuó con sus compañeros durante la sesión.	
Reflexión		
Reflexión profunda	El estudiante demostró un alto grado de análisis y reflexión en sus respuestas.	
Reflexión promedio	El estudiante respondió las preguntas de manera adecuada, pero sin profundidad.	
Reflexión superficial	El estudiante dio respuestas muy básicas o incompletas.	X
No reflexionó	El estudiante no respondió o no completó la actividad de reflexión final.	

Notas respecto a la sesión:

En la sesión "Conociendo nuestras emociones", los indicadores marcados con "X" reflejan que los estudiantes tuvieron una participación moderada, ya que intervinieron en algunas actividades, pero de forma intermitente, lo que podría deberse a que aún estaban adaptándose al inicio del taller o al nuevo contenido presentado, por otro lado, su nivel de comprensión promedio indica que lograron entender los conceptos básicos de las emociones básicas y secundarias, pero presentaron dudas o cometieron errores en el quiz interactivo, lo que sugiere la necesidad de reforzar el material para asegurar un entendimiento más sólido. En cuanto a la interacción, participaron parcialmente en las actividades grupales, pero mostraron poca iniciativa, lo que evidencia que podrían necesitar un entorno más estimulante para fomentar una colaboración más activa. Finalmente, en la reflexión, las respuestas fueron superficiales, limitándose a ideas básicas o incompletas, lo que refleja una falta de análisis profundo sobre el aprendizaje y su relación con sus propias emociones.

Medición cuantitativa:

A. Indicadores de monitoreo

Tasa de participación	Número de beneficiarios que participaron	x100%
	Número total de beneficiarios inscritos	

Tasa de participación	34	x100%
	34	

Tasa de participación	100%
------------------------------	------

Ficha de Monitoreo sesión 2

Nombre de la sesión: Reconocimiento de emociones y factores desencadenantes

Número de sesión: 2

Fecha de sesión: 07/11/2024

Objetivo de la sesión:

- Identificar situaciones que desencadenan emociones intensas.
- Reconocer las sensaciones físicas y psicológicas asociadas a las emociones.
- Reflexionar sobre la relación entre situaciones y emociones.

Actividades Monitoreadas:

Actividad	Descripción
Bienvenida y repaso	Los estudiantes recuerdan lo aprendido en la sesión anterior y comparten emociones recientes, fomentando la continuidad del taller.
Análisis del video	Los estudiantes observan un video sobre las emociones y su función en la vida, y participan en un diálogo para analizar lo visto y resolver dudas.
Ruleta de emociones	Los estudiantes utilizan la ruleta para identificar emociones básicas y secundarias, lo que facilita el reconocimiento emocional en actividades posteriores.
Diario de emociones	Los estudiantes completan un registro de sus emociones asociadas a una situación personal, reflexionando sobre su intensidad, reacción y manejo.
Reflexión grupal	Los estudiantes comparten aprendizajes y reflexionan sobre cómo las emociones influyen en su accionar diario.

Materiales empleados:

Materiales	Descripción
Ruleta de emociones	Herramienta interactiva para identificar emociones y facilitar la reflexión sobre situaciones desencadenantes.
Diario de emociones	Registro personal para estructurar el proceso emocional y fomentar la autorreflexión.
Video sobre emociones	Presentación visual para explicar la función de las emociones en la vida diaria.

Medición cualitativa:

A. Indicadores de Monitoreo:

Indicador	Descripción	Indicador que se ajusta a la sesión
Participación		
Participación activa	Los estudiantes comparten emociones, participan en el análisis del video y realizan las actividades con entusiasmo.	
Participación moderada	Los estudiantes participan en algunas actividades, pero requieren motivación o apoyo adicional para involucrarse completamente.	X
Participación baja	Los estudiantes realizan mínimas intervenciones y muestran poco interés en las actividades de la sesión.	
No participó	Los estudiantes no participan en ninguna de las actividades propuestas.	
Comprensión		
Comprensión alta	Los estudiantes identifican y analizan situaciones y emociones intensas, demostrando dominio de los conceptos presentados.	
Comprensión promedio	Los estudiantes comprenden los conceptos presentados, aunque tienen dificultades para identificar situaciones o relacionarlas con emociones.	X
Comprensión baja	Los estudiantes tienen dificultades significativas para comprender o aplicar los conceptos trabajados en la sesión.	
No comprendió	Los estudiantes no logran demostrar comprensión de los conceptos ni realizar las actividades asignadas.	
Interacción		
Interacción alta	Los estudiantes colaboran activamente en las actividades grupales, respetan turnos y comparten ideas de manera constructiva.	X
Interacción moderada	Los estudiantes participan en actividades grupales, pero de forma limitada o con intervenciones poco frecuentes.	
Interacción baja	Los estudiantes interactúan poco con sus compañeros y se mantienen al margen durante las actividades.	
Interacción nula	Los estudiantes no interactúan con sus compañeros ni con la moderadora durante la sesión.	

Reflexión		
Reflexión profunda	Los estudiantes analizan a profundidad la influencia de las emociones en sus acciones y comparten ejemplos personales significativos.	
Reflexión promedio	Los estudiantes reflexionan sobre los temas de la sesión, pero sus respuestas son más generales o superficiales.	
Reflexión superficial	Los estudiantes reflexionan de manera limitada, con respuestas poco desarrolladas o incompletas.	X
No reflexionó	Los estudiantes no completan ni responden la actividad de reflexión final.	

Notas respecto a la sesión:

En la sesión "Reconocimiento de emociones y factores desencadenantes", los indicadores marcados con "X" reflejan que los estudiantes mostraron una participación moderada, lo que indica que, necesitaron motivación o apoyo adicional para involucrarse plenamente. Asimismo, su comprensión de los conceptos fue promedio, evidenciando que lograron entender las ideas generales sobre emociones y factores desencadenantes, pero enfrentaron dificultades para identificar situaciones específicas o conectar estas con sus emociones. En cuanto a la interacción, se destacó su colaboración activa en actividades grupales, respetando turnos y compartiendo ideas constructivamente, lo cual es positivo para el aprendizaje colectivo. Sin embargo, en la reflexión, los estudiantes mostraron respuestas superficiales, limitándose a analizar de forma breve y poco desarrollada la influencia de las emociones en sus acciones.

Medición cuantitativa:

A. Indicadores de monitoreo

B. Tasa de participación	Número de beneficiarios que participaron	x100 %
	Número total de beneficiarios inscritos	

Tasa de participación	34	x100%
	34	

Tasa de participación	100%
------------------------------	------

Ficha de Monitoreo sesión 3

Nombre de la sesión: Reestructuración cognitiva

Número de sesión: 3

Fecha de sesión: 11/11/2024

Objetivo de la sesión:

- Enseñar a identificar pensamientos negativos y cómo repercuten en las emociones.
- Aprender técnicas de cambio de pensamiento para reducir el impacto emocional negativo.
- Practicar la sustitución de pensamientos negativos por pensamientos alternativos.

Actividades Monitoreadas:

Actividad	Descripción
Bienvenida	Los estudiantes son recibidos con una pregunta rompehielos para introducir el tema de los pensamientos negativos y su impacto emocional.
Explicación teórica	Se presenta información sobre pensamientos automáticos y reestructuración cognitiva, utilizando ejemplos cotidianos y una herramienta digital interactiva (Genially).
Análisis de casos	Los estudiantes analizan casos presentados y generan ejemplos propios en la pizarra, aplicando el proceso de reestructuración cognitiva.
Reflexión grupal	Los estudiantes comparten aprendizajes y reflexionan sobre la aplicación de la reestructuración cognitiva en su vida diaria.
Compromiso verbal	Se refuerza el compromiso inicial con un agregado: "Me comprometo a detectar mis pensamientos negativos y buscar formas de cambiarlos por positivos."

Materiales empleados:

Materiales	Descripción
Presentación visual	Diapositivas con conceptos clave sobre pensamientos automáticos y reestructuración cognitiva.
Genially interactivo	Recurso digital con definiciones, distorsiones cognitivas y ejercicios prácticos de reestructuración cognitiva.
Pizarra y plumones	Herramientas para registrar y analizar ejemplos generados por los estudiantes.

Medición cualitativa:

A. Indicadores de Monitoreo:

Indicador	Descripción	Indicador que se ajusta a la sesión
Participación		
Participación activa	Los estudiantes comparten experiencias, participan en la reflexión grupal y realizan las actividades con entusiasmo.	X
Participación moderada	Los estudiantes participan en algunas actividades, pero requieren motivación adicional para involucrarse completamente.	
Participación baja	Los estudiantes realizan mínimas intervenciones y muestran poco interés en las actividades de la sesión.	
No participó	Los estudiantes no participan en ninguna de las actividades propuestas.	
Comprensión		
Comprensión alta	Los estudiantes identifican y analizan pensamientos automáticos, y generan correctamente pensamientos alternativos funcionales.	
Comprensión promedio	Los estudiantes comprenden los conceptos presentados, pero tienen dificultades al generar pensamientos alternativos.	X
Comprensión baja	Los estudiantes tienen dificultades significativas para comprender o aplicar los conceptos trabajados en la sesión.	
No comprendió	Los estudiantes no logran demostrar comprensión de los conceptos ni realizar las actividades asignadas.	
Interacción		
Interacción alta	Los estudiantes colaboran activamente en las actividades grupales, respetan turnos y comparten ideas de manera constructiva.	X
Interacción moderada	Los estudiantes participan en actividades grupales, pero de forma limitada o con intervenciones poco frecuentes.	
Interacción baja	Los estudiantes interactúan poco con sus compañeros y se mantienen al margen durante las actividades.	
Interacción nula	Los estudiantes no interactúan con sus compañeros ni con la moderadora durante la sesión.	
Reflexión		

Reflexión profunda	Los estudiantes analizan a profundidad la influencia de los pensamientos en sus emociones y acciones, compartiendo ejemplos significativos.	
Reflexión promedio	Los estudiantes reflexionan sobre los temas de la sesión, pero sus respuestas son generales o menos desarrolladas.	
Reflexión superficial	Los estudiantes reflexionan de manera limitada, con respuestas poco desarrolladas o incompletas.	X
No reflexionó	Los estudiantes no completan ni responden la actividad de reflexión final.	

Notas respecto a la sesión:

En la sesión "Reestructuración cognitiva", los indicadores marcados con "X" muestran que los estudiantes tuvieron una participación activa, destacándose por involucrarse con entusiasmo en las actividades, compartir experiencias personales y reflexionar de manera grupal. No obstante, su comprensión promedio indica que, aunque entendieron los conceptos básicos sobre pensamientos automáticos y reestructuración cognitiva, encontraron dificultades al momento de generar pensamientos alternativos efectivos. En cuanto a la interacción, los estudiantes colaboraron activamente durante las actividades grupales, respetaron turnos y contribuyeron de forma constructiva, evidenciando un buen trabajo en equipo. Respecto, a la reflexión, las respuestas fueron limitadas y poco profundas, lo que sugiere que es necesario motivarlos a realizar un análisis más detallado y conectar los conceptos aprendidos con su vida cotidiana, para así fomentar una comprensión más significativa y aplicada.

Medición cuantitativa:

A. Indicadores de monitoreo

Tasa de participación	Número de beneficiarios que participaron	x100%
	Número total de beneficiarios inscritos	

Tasa de participación	34	x100%
	34	

Tasa de participación	100%
------------------------------	------

Ficha de Monitoreo sesión 4

Nombre de la sesión: Transformando pensamientos con situaciones cotidianas

Número de sesión: 4

Fecha de sesión: 18/11/2024

Objetivo de la sesión:

- Que los adolescentes aprendan a identificar y transformar pensamientos negativos o distorsionados en pensamientos más positivos y realistas mediante ejemplos prácticos del contexto escolar.

Actividades Monitoreadas:

Actividad	Descripción
Bienvenida	Los estudiantes son recibidos con un recordatorio del proceso de reestructuración cognitiva trabajado previamente y ejemplos prácticos.
Trabajo en equipo	Los estudiantes analizan casos prácticos en grupos, completan fichas de reestructuración cognitiva y designan un representante para exponer su trabajo.
Análisis de casos	Se presentan ejemplos cotidianos y se analizan en equipo, aplicando los pasos de la reestructuración cognitiva y compartiendo resultados en plenaria.
Reflexión grupal	Los estudiantes comparten aprendizajes y reflexionan sobre la aplicación de los conceptos trabajados en su vida diaria.
Frase motivacional	Se presenta una frase de cierre para reforzar el aprendizaje: "Tus pensamientos son como unos lentes: elige los que te ayuden a ver tu mundo de manera más clara y positiva."

Materiales empleados:

Materiales	Descripción
Sobres con casos	Contienen situaciones cotidianas para que los estudiantes practiquen el análisis de pensamientos automáticos.
Fichas de trabajo	Plantillas estructuradas para guiar el proceso de reestructuración cognitiva en cada caso analizado.
Pizarra y plumones	Herramientas para registrar y exponer los resultados del trabajo grupal.

Medición cualitativa:

A. Indicadores de Monitoreo:

Indicador	Descripción	Indicador que se ajusta a la sesión
Participación		
Participación activa	Los estudiantes comparten ideas, participan en el análisis de casos y realizan las actividades con entusiasmo.	X
Participación moderada	Los estudiantes participan en algunas actividades, pero requieren motivación o apoyo adicional para involucrarse completamente.	
Participación baja	Los estudiantes realizan mínimas intervenciones y muestran poco interés en las actividades de la sesión.	
No participó	Los estudiantes no participan en ninguna de las actividades propuestas.	
Comprensión		
Comprensión alta	Los estudiantes identifican y analizan pensamientos automáticos en casos prácticos y generan pensamientos alternativos funcionales.	
Comprensión promedio	Los estudiantes comprenden los conceptos presentados, pero tienen dificultades al generar pensamientos alternativos.	X
Comprensión baja	Los estudiantes tienen dificultades significativas para comprender o aplicar los conceptos trabajados en la sesión.	
No comprendió	Los estudiantes no logran demostrar comprensión de los conceptos ni realizar las actividades asignadas.	
Interacción		
Interacción alta	Los estudiantes colaboran activamente en las actividades grupales, respetan turnos y comparten ideas de manera constructiva.	X
Interacción moderada	Los estudiantes participan en actividades grupales, pero de forma limitada o con intervenciones poco frecuentes.	
Interacción baja	Los estudiantes interactúan poco con sus compañeros y se mantienen al margen durante las actividades.	
Interacción nula	Los estudiantes no interactúan con sus compañeros ni con la moderadora durante la sesión.	
Reflexión		

Reflexión profunda	Los estudiantes analizan a profundidad la influencia de los pensamientos en sus emociones y acciones, compartiendo ejemplos significativos.	
Reflexión promedio	Los estudiantes reflexionan sobre los temas de la sesión, pero sus respuestas son generales o menos desarrolladas.	
Reflexión superficial	Los estudiantes reflexionan de manera limitada, con respuestas poco desarrolladas o incompletas.	X
No reflexionó	Los estudiantes no completan ni responden la actividad de reflexión final.	

Notas respecto a la sesión:

En la sesión "Transformando pensamientos con situaciones cotidianas", los estudiantes demostraron una participación activa, involucrándose de manera entusiasta en las actividades propuestas, como el análisis de casos y el trabajo en equipo, lo cual potenció el desarrollo de la sesión. Sumado a ello, su nivel de comprensión promedio revela que, aunque entendieron los conceptos de reestructuración cognitiva, encontraron dificultades para generar pensamientos alternativos efectivos, lo que sugiere la necesidad de más orientación práctica y ejemplos concretos. Además, mostraron un desempeño destacado, trabajando colaborativamente, respetando turnos y compartiendo ideas de manera constructiva. Por otro lado, la reflexión superficial indica que, aunque participaron en la actividad reflexiva, sus respuestas no profundizaron en la relación entre los conceptos trabajados y su vida cotidiana.

Medición cuantitativa:

B. Indicadores de monitoreo

C. Tasa de participación	Número de beneficiarios que participaron	x100 %
	Número total de beneficiarios inscritos	

Tasa de participación	34	x100%
	34	

Tasa de participación	100%
------------------------------	------

Ficha de Monitoreo sesión 5

Nombre de la sesión: Técnicas alternativas a la supresión emocional

Número de sesión: 5

Fecha de sesión: 22/11/2024

Objetivo de la sesión:

- Promover el uso de técnicas alternativas y saludables para manejar las emociones intensas, desarrollando en los estudiantes habilidades para expresar y regular sus emociones de forma constructiva.

Actividades Monitoreadas:

Actividad	Descripción
Bienvenida	Los estudiantes son recibidos con una dinámica introductoria: "El globo de las emociones", que ejemplifica el efecto de reprimir emociones sin liberarlas.
Técnica de respiración consciente	Los estudiantes practican la técnica 4-4-6 para aprender a calmar la mente y reducir la ansiedad.
Escritura emocional	Los estudiantes escriben sobre una situación reciente que les generó emociones intensas, luego rompen o descartan el papel como un acto simbólico de liberación.
Reflexión grupal	Los estudiantes comparten su experiencia con las técnicas aprendidas y reflexionan sobre cuál les pareció más útil.
Frase motivacional	Se presenta una frase de cierre para reforzar el aprendizaje: "Sentir emociones no es un problema, lo importante es cómo las expresamos. Siempre hay una forma saludable de liberarlas."

Materiales empleados:

Materiales	Descripción
Globos	Representan las emociones acumuladas en la actividad introductoria.
Hojas y lapiceros	Materiales para la actividad de escritura emocional.

Medición cualitativa:

B. Indicadores de Monitoreo:

Indicador	Descripción	Indicador que se ajusta a la sesión
Participación		
Participación activa	Los estudiantes participan con entusiasmo en las actividades y comparten reflexiones sobre las técnicas aprendidas.	X
Participación moderada	Los estudiantes participan en algunas actividades, pero requieren motivación adicional para involucrarse completamente.	
Participación baja	Los estudiantes realizan mínimas intervenciones y muestran poco interés en las actividades de la sesión.	
No participó	Los estudiantes no participan en ninguna de las actividades propuestas.	
Comprensión		
Comprensión alta	Los estudiantes demuestran comprensión de las técnicas alternativas y aplican correctamente los ejercicios practicados.	
Comprensión promedio	Los estudiantes comprenden los conceptos presentados, pero necesitan mayor apoyo para aplicar las técnicas.	X
Comprensión baja	Los estudiantes tienen dificultades significativas para comprender o aplicar los conceptos trabajados en la sesión.	
No comprendió	Los estudiantes no logran demostrar comprensión de los conceptos ni realizar las actividades asignadas.	
Interacción		
Interacción alta	Los estudiantes colaboran activamente en las actividades grupales, respetan turnos y comparten ideas de manera constructiva.	X
Interacción moderada	Los estudiantes participan en actividades grupales, pero de forma limitada o con intervenciones poco frecuentes.	
Interacción baja	Los estudiantes interactúan poco con sus compañeros y se mantienen al margen durante las actividades.	
Interacción nula	Los estudiantes no interactúan con sus compañeros ni con la moderadora durante la sesión.	
Reflexión		
Reflexión profunda	Los estudiantes analizan a profundidad cómo las técnicas aprendidas pueden influir en su	

	bienestar emocional, compartiendo ejemplos significativos.	
Reflexión promedio	Los estudiantes reflexionan sobre los temas de la sesión, pero sus respuestas son generales o menos desarrolladas.	X
Reflexión superficial	Los estudiantes reflexionan de manera limitada, con respuestas poco desarrolladas o incompletas.	
No reflexionó	Los estudiantes no completan ni responden la actividad de reflexión final.	

Notas respecto a la sesión:

En la sesión "Técnicas alternativas a la supresión emocional", los indicadores marcados con "X" reflejan que los estudiantes tuvieron una participación activa, involucrándose con entusiasmo en las actividades, como la dinámica del globo de las emociones, la respiración consciente y la escritura emocional, lo que facilitó el desarrollo de la sesión. Por otro lado, su nivel de comprensión promedio indica que lograron entender los conceptos y técnicas presentadas, pero necesitaron mayor apoyo para aplicarlas correctamente, especialmente en ejercicios prácticos como la técnica 4-4-6 y la escritura emocional. En cuanto a la interacción, destacaron por colaborar activamente, respetar turnos y compartir ideas constructivas durante la reflexión grupal, lo cual fortaleció el aprendizaje colectivo. No obstante, en la reflexión, las respuestas fueron generales y poco profundas, mostrando que, aunque participaron en la actividad reflexiva, no lograron analizar a fondo cómo las técnicas aprendidas podrían influir en su bienestar emocional.

Medición cuantitativa:

D. Indicadores de monitoreo

E. Tasa de participación	Número de beneficiarios que participaron	x100 %
	Número total de beneficiarios inscritos	

Tasa de participación	34	x100%
	34	

Tasa de participación	100%
------------------------------	------

Ficha de Monitoreo sesión 6

Nombre de la sesión: Cierre y agradecimiento

Número de sesión: 6

Fecha de sesión: 28/11/2024

Objetivo de la sesión:

- Aplicación del post test
- Agradecer a los estudiantes por participan en el taller
- Consolidar los aprendizajes del taller a través de una actividad artísticas, que fomenta reflexión y creatividad.

Actividades Monitoreadas:

Actividad	Descripción
Bienvenida	Los estudiantes son recibidos y se les aplica el post test, solicitándoles que reflexionen sobre lo aprendido en el taller y respondan con honestidad.
Agradecimiento	Se agradece a los estudiantes por su participación, destacando la importancia de su esfuerzo y compromiso a lo largo del taller.
Actividad artística	Los estudiantes crean en grupos carteles con frases seleccionadas de una lista, utilizando materiales creativos para expresar lo aprendido de manera visual.
Reflexión grupal	Cada grupo comparte su cartel, explicando por qué eligieron su frase y cómo la relacionan con lo aprendido en el taller.
Frase de cierre	Se presenta una frase motivacional final que refuerza el aprendizaje: "Recuerda que tú tienes el poder de elegir cómo gestionar tus emociones y reaccionar ante las situaciones de la vida."

Materiales empleados:

Materiales	Descripción
Hojas de colores	Para la creación de carteles grupales.
Plumones	Herramientas de escritura y decoración para los carteles.
Stickers y colores	Materiales adicionales para personalizar las creaciones artísticas.
Ejemplos de frases	Lista de frases motivacionales para inspirar a los estudiantes.

Test ERQ-CA	Instrumento para medir el aprendizaje y reflexión emocional al cierre del taller.
-------------	---

Medición cualitativa:

C. Indicadores de Monitoreo:

Indicador	Descripción	Indicador que se ajusta a la sesión
Participación		
Participación activa	Los estudiantes se involucran plenamente en las actividades artísticas, reflexionan sobre lo aprendido y comparten sus creaciones.	X
Participación moderada	Los estudiantes participan en algunas actividades, pero requieren motivación adicional para involucrarse completamente.	
Participación baja	Los estudiantes realizan mínimas intervenciones y muestran poco interés en las actividades de la sesión.	
No participó	Los estudiantes no participan en ninguna de las actividades propuestas.	
Comprensión		
Comprensión alta	Los estudiantes consolidan aprendizajes de las sesiones anteriores y los reflejan de forma clara y creativa en sus trabajos artísticos.	
Comprensión promedio	Los estudiantes comprenden los conceptos trabajados, pero necesitan mayor apoyo para expresar sus ideas de manera creativa.	X
Comprensión baja	Los estudiantes tienen dificultades significativas para comprender o aplicar los conceptos trabajados en la sesión.	
No comprendió	Los estudiantes no logran demostrar comprensión de los conceptos ni realizar las actividades asignadas.	
Interacción		
Interacción alta	Los estudiantes colaboran activamente en los grupos, comparten materiales, discuten ideas y apoyan a sus compañeros para completar las actividades.	X
Interacción moderada	Los estudiantes participan en los grupos, pero de forma limitada o sin interactuar plenamente con todos los integrantes.	
Interacción baja	Los estudiantes interactúan mínimamente con sus compañeros y prefieren trabajar de manera individual.	

Interacción nula	Los estudiantes no interactúan con sus compañeros ni participan en actividades grupales.	
Reflexión		
Reflexión profunda	Los estudiantes reflexionan sobre su progreso en el taller y expresan ideas significativas relacionadas con su crecimiento emocional.	
Reflexión promedio	Los estudiantes reflexionan sobre los temas de la sesión, pero sus respuestas son generales o menos desarrolladas.	X
Reflexión superficial	Los estudiantes reflexionan de manera limitada, con respuestas poco desarrolladas o incompletas.	
No reflexionó	Los estudiantes no completan ni responden la actividad de reflexión final.	

Notas respecto a la sesión:

En la sesión "Cierre y agradecimiento", los indicadores marcados con "X" muestran que los estudiantes tuvieron una participación activa, involucrándose plenamente en las actividades artísticas, reflexionando sobre lo aprendido y compartiendo sus creaciones de manera significativa. Sumado a ello, el nivel de comprensión promedio indica que, aunque lograron consolidar los conceptos trabajados a lo largo del taller, necesitaron apoyo adicional para expresar sus aprendizajes de forma más creativa en los carteles grupales. En cuanto a la interacción, los estudiantes trabajaron activamente en equipo, compartiendo materiales y discutiendo ideas. Por otro lado, la reflexión promedio revela que, aunque reflexionaron sobre su progreso en el taller, sus respuestas fueron generales y no profundizaron en aspectos específicos de su crecimiento emocional.

Medición cuantitativa:

F. Indicadores de monitoreo

G. Tasa de participación	Número de beneficiarios que participaron	x100 %
	Número total de beneficiarios inscritos	
Tasa de participación	34	x100%
	34	

Tasa de participación	100%
------------------------------	------