



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL
ESCUELA DE POSGRADOS “ESPOG”

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
MENCIÓN: NEUROPSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

Resolución: RPC-SO-21-No.449-2020-CES

PROYECTO DE TITULACIÓN EN OPCIÓN AL GRADO DE MAGISTER

Título del proyecto:

Programa de intervención psicoeducativo para el desarrollo de la Autorregulación Emocional en adolescentes de 15 a 18 años de la ciudad de Quito

Línea de Investigación:

Neuropsicología y Educación

Campo amplio de conocimiento:

Ciencias de la Educación, Psicología

Autor/a:

Tania Elizabeth Vásquez Pruna

Tutor/a:

PhD. Ana Victoria Poenitz/ Dr. Francisco Mendoza

Quito – Ecuador

2025

APROBACIÓN DEL TUTOR



Nosotros, PhD. Ana Victoria Poenitz con pasaporte: AAD138692 y Dr. Francisco Mendoza con C.I: 1311730566 en calidad de Tutores del proyecto de investigación titulado: **Programa de intervención psicoeducativa para el desarrollo de la Autorregulación Emocional en adolescentes de 15 a 18 años de la ciudad de Quito.**

Elaborado por: Tania Elizabeth Vásquez Pruna, con C.I: 1723547087, estudiante de la Maestría: PSICOLOGÍA, mención: NEUROPSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE de la **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL (UISRAEL)**, como parte de los requisitos sustanciales con fines de obtener el Título de Magister, nos permitimos declarar que luego de haber orientado, analizado y revisado el trabajo de titulación, lo aprobamos en todas sus partes.

Quito D.M., 28 de agosto de 2025



Firmado electrónicamente por:
**ANA VICTORIA
POENITZ**
Validar Únicamente con FirmaEC

Firma



Firmado electrónicamente por:
**FRANCISCO SAMUEL
MENDOZA MOREIRA**
Validar Únicamente con FirmaEC

Firma

DECLARACIÓN DE AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE



Yo, Tania Elizabeth Vásquez Pruna con C.I: 1723547087, autor/a del proyecto de titulación denominado: Programa de intervención psicoeducativo para el desarrollo de la Autorregulación Emocional en adolescentes de 15 a 18 años de la ciudad de Quito. Previo a la obtención del título de Magíster en Psicología, mención Neuropsicología del Aprendizaje.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar el respectivo trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Manifiesto mi voluntad de ceder a la Universidad Tecnológica Israel los derechos patrimoniales consagrados en la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador, artículos 4, 5 y 6, en calidad de autor@ del trabajo de titulación, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente. En concordancia suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital como parte del acervo bibliográfico de la Universidad Tecnológica Israel.
3. Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de prosperidad intelectual vigentes.

Quito D.M., 28 de agosto de 2025



Tania Elizabeth
Vasquez Pruna



Firma

Tabla de contenidos

Contenido

APROBACIÓN DEL TUTOR	2
DECLARACIÓN DE AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE.....	3
INFORMACIÓN GENERAL	1
Contextualización del tema.....	1
Problema de investigación	2
Objetivo general	3
Objetivos específicos	3
Vinculación con la sociedad y beneficiarios directos	4
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	5
1.1. Contextualización general del estado del arte.....	5
1.2. Proceso investigativo metodológico	11
CAPÍTULO II: PROPUESTA.....	14
1.1. Fundamentos teóricos aplicados.....	14
1.2. Descripción de la propuesta	16
1.3. Validación de la propuesta	22
1.4. Matriz de articulación de la propuesta.....	28
CONCLUSIONES.....	30
RECOMENDACIONES.....	31
BIBLIOGRAFÍA.....	32
ANEXOS	35
Anexo 1: <i>Formato de encuesta</i>	35
Anexo 2: <i>Cuestionario ER-CA</i>	36
Anexo 3: <i>Cuestionario SISCO-SV-21</i>	37
Anexo 4: <i>Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)</i>	41
Anexo 5: <i>Formulario de Validación</i>	43

Índice de tablas

Tabla 1: Reevaluación Cognitiva y Supresión Expresiva	6
Tabla 2: Importancia de las Funciones ejecutivas	8
Tabla 3: Etapas de desarrollo de las funciones ejecutivas	10
Tabla 4: Componentes y mecanismos principales de la Terapia Cognitiva Conductual	15
Tabla 5: Estrategias y técnicas	18
Tabla 6 Resultados de validación	26
Tabla 7: Matriz de articulación	28

Índice de figuras

Figura 1: Funciones ejecutivas de Miyake y colaboradores	8
Figura 2: Funciones ejecutivas de Diamond	9
Figura 3: Desarrollo de las Funciones Ejecutivas	9
Figura 4: Muestra total	11

INFORMACIÓN GENERAL

Contextualización del tema

En el campo educativo el subnivel Bachillerato, busca combinar las habilidades cognitivas con las socioemocionales para sobrellevar la complejidad curricular y social, en este contexto se utiliza la autorregulación emocional definida como la capacidad de las personas para evaluar y expresar emociones de manera apropiada (Barrero *et al.*, 2020). Es decir, aunque exista algún tipo de dificultad los estudiantes puedan manejarlas de manera efectiva y adaptarse a diversas situaciones. Los seres humanos son complejos y en su funcionamiento cerebral se puede observar una interrelación entre la cognición y la emoción (Gutiérrez *et al.*, 2021). Esto quiere decir que la adolescencia posee sus propios retos como los cambios hormonales, la presión social y desarrollo de identidad, por ello gestionar las emociones es fundamental para poder procesar la información y enfrentar desafíos relacionados con su educación y su vida.

Las funciones ejecutivas, se consideran como las prácticas cognitivas y sociales que permiten coordinar el pensamiento y la manera de actuar para el desarrollo integral de las personas. Están incluidas entre ellas el control atencional, planificación, toma de decisiones y memoria de trabajo; que se desarrollan en la corteza prefrontal, su correcto funcionamiento es importante en el aprendizaje y rendimiento escolar (Valenzuela *et al.*, 2025). Entender la autorregulación emocional como elemento central del proceso ejecutivo ayudará a los estudiantes a manejar de mejor manera desafíos académicos, mejorar habilidades sociales, tomar decisiones con responsabilidad.

La pandemia de COVID-19 y la consecuente educación virtual a gran escala generó una influencia significativa en el bienestar de los estudiantes, manifestando una disminución de la salud mental y como consecuencia el desarrollo socioemocional y cognitivo más lento. Los cambios en las rutinas, la escasa interacción social presencial y los retos por enfrentarse a una modalidad de aprendizaje a distancia pudieron representar un obstáculo que impidió el desarrollo adecuado de las habilidades como la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas esenciales para un aprendizaje efectivo (UNESCO, 2021; UNICEF, 2021). Es decir, es necesario tratar los problemas generados en los estudiantes y se ve la necesidad de que autoridades educativas, profesionales de salud mental y familias colaboren para implementar programas de apoyo psicosocial que ayuden al alumnado a desarrollar resiliencia.

El entorno familiar y las interacciones con compañeros o amigos generan ambientes que influyen en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la calidad del apoyo familiar es decisiva para que los estudiantes fortalezcan habilidades como la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas. En el contexto ecuatoriano, desarrollar estas habilidades es más complicado debido a que los círculos familiares son más variados que el biparental y cada familia tiene sus fortalezas y debilidades (CIL Ecuador, 2022). Estos diversos escenarios impactan directamente en el manejo de emociones y procesos mentales superiores de los adolescentes afectando su bienestar general y rendimiento académico. (Sánchez *et al.*, 2025) La realidad educativa y socioemocional de los estudiantes ecuatorianos puede ser un reflejo de factores sociales y familiares.

La autorregulación emocional tiene gran influencia sobre los procesos ejecutivos, ya que al no tener un control adecuado de las propias emociones ya sea internas o externas generaría consecuencias negativas como: falta de concentración, distracción lo que conlleva a afectar el bienestar general del estudiante.

Tomando en cuenta que las funciones ejecutivas implican diversos procesos que se desarrollan durante la vida de una persona y alcanzan su madurez para el final de la adolescencia (Cabrera & Jané, 2023) , es importante resaltar el rol que cumple las funciones ejecutivas en estudiantes de secundaria sobre todo en procesos como el primer año de bachillerato en donde toda la malla curricular cambia o cuando finalizan esta etapa y se preparan para la Universidad.

La relevancia de esta investigación radica en su enfoque para identificar cómo se desarrolla la autorregulación emocional como parte central de las funciones ejecutivas de los estudiantes. Es importante destacar la escasez de estudios que exploren está en el contexto ecuatoriano, especialmente a nivel secundario, por lo tanto, esta investigación busca abordar una brecha significativa de conocimiento, que permitirá entender mejor la habilidad de autorregulación emocional, dando la posibilidad de fortalecerla para mejorar el rendimiento educativo y el bienestar del alumnado.

Problema de investigación

El desarrollo integral de los adolescentes en la actualidad está ligado a la adquisición de habilidades esenciales como la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas. Estas capacidades no solo permiten un adecuado desempeño en el

ámbito académico, sino también permiten tomar decisiones, resolver problemas y prepararse para la vida. No obstante, es necesario comprender que la educación ecuatoriana se ha visto afectada por ciertos factores como el impacto de una pandemia y la educación virtual impidiendo un desarrollo adecuado de estas habilidades.

El cambio drástico en las rutinas de enseñanza aprendizaje, la escasa interacción social, la diversidad de entornos familiares y socioeconómicos plantean la necesidad de investigar cómo estos factores afectan en la capacidad de los adolescentes para desarrollar la autorregulación emocional como componente importante de procesos cognitivos superiores, comprender la importancia de estas habilidades ayudará a diseñar un programa psicoeducativo y de apoyo promoviendo un desarrollo más equitativo.

Durante la adolescencia, los procesos ejecutivos son fundamentales para mejorar la autonomía, toma de decisiones, gestión del tiempo y adaptación a los continuos cambios sociales. Las dificultades en estas áreas pueden manifestarse como problemas para mantener la atención en tareas prolongadas, dificultad para organizar el material escolar, generar ideas para un proyecto, poca capacidad para recordar y seguir instrucciones complejas lo que conllevan a un problema con la autorregulación emocional.

A pesar de que existe evidencia sobre la importancia de las habilidades socioemocionales y cognitivas para el éxito escolar y profesional, no existe una comprensión total en el manejo de emociones de los adolescentes (autorregulación emocional), esto genera una dificultad para diseñar intervenciones educativas y curriculares que tomen en cuenta contenidos científicos y promuevan de manera activa desarrollar habilidades socioemocionales.

Objetivo general

Diseñar un programa de intervención psicoeducativo, basado en el desarrollo de la autorregulación emocional, como elemento central del desempeño ejecutivo en adolescentes de 15 a 18 años de la ciudad de Quito.

Objetivos específicos

- Analizar los fundamentos teóricos que sustentan la importancia de la autorregulación emocional para el desarrollo personal y académico de los estudiantes

- Describir la metodología utilizada para diagnosticar las necesidades de desarrollo de la autorregulación emocional en estudiantes de bachillerato.
- Desarrollar un programa de intervención psicoeducativa con sesiones temáticas y actividades prácticas que promuevan la conciencia y el manejo de las emociones.
- Establecer los criterios de evaluación y validar la pertinencia del programa de intervención psicoeducativa mediante criterios de especialistas.

Vinculación con la sociedad y beneficiarios directos:

Es importante desarrollar la autorregulación emocional ya que es una habilidad indispensable para que los adolescentes puedan desenvolverse en el campo educativo y en todos los aspectos de su vida de manera adecuada, el programa diseñado para adolescentes de 15 a 18 años de la ciudad de Quito y está dirigido a centros educativos, organizaciones o fundaciones.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) en el nuevo currículo priorizado 2025 toma en cuenta la educación socioemocional como un componente fundamental de la educación ecuatoriana, es decir más allá del contenido cognitivo desarrollar herramientas para la vida y el equilibrio emocional permitirán un aprendizaje integral de los estudiantes y a su vez tendrán la capacidad de reconocer y expresar sus emociones de tal forma que sea saludable para ellos y para su alrededor.

Diseñar un programa psicoeducativo con actividades lúdicas y didácticas centrado en la autorregulación emocional contribuye de manera significativa al nuevo currículo puesto que, al enseñar herramientas a los adolescentes para gestionar sus emociones, planificar, solucionar conflictos fortalecerá de forma indirecta a las funciones ejecutivas y permitirá desarrollar competencias que el MINEDUC propone en el proceso educativo. Un programa psicoeducativo de este tipo también contribuye a la salud mental de los adolescentes y a la sociedad, tomando en cuenta que el objetivo es formar personas más conscientes, empáticas y resilientes que fomenten una convivencia más respetuosa, reduciendo conductas disruptivas y contribuyan a su comunidad.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1. Contextualización general del estado del arte

Autorregulación emocional

La autorregulación emocional es la habilidad de las personas para gestionar de manera adecuada los sentimientos y estados de ánimo, esto implica enfrentar situaciones que alteran la zona de confort y elegir alternativas adecuadas para poder solucionarlas. (Rúales *et al.*, 2022) Debido al impacto que tienen las emociones en el ser humano la autorregulación permite que el individuo sea consciente de sus emociones y responde apropiadamente a cualquier estímulo que altere el equilibrio emocional

Alarcón (2021) resalta la función adaptativa de las emociones, indicando que el uso apropiado de la información que éstas proporcionan es esencial para interactuar de forma efectiva con los demás y alcanzar un mayor éxito (p. 19). Aunque esta información llega mediante la estimulación de los sentidos, requiere una atención focalizada para que el individuo pueda retenerla.

Según (Murillo *et al.*, 2020) las emociones se convierten en un estado de representación que "puede tener lugar en cualquiera de las regiones somatosensoriales (visual, auditiva, olfativa, táctil, o la mezcla de ellas) y desencadenar la activación de los lugares ejecutores de respuestas emocionales en el cerebro" (p. 23). Lo mencionado indica una fuerte relación entre las emociones y el aprendizaje. Un estudiante retiene mejor la información si esta le provoca una sensación agradable. Así, el aprendizaje inicia al aprender a manejar las propias emociones y a mantener un nivel de atención constante en lo que el docente quiere enseñar.

En la adolescencia la autorregulación emocional es fundamental ya que esta influye de manera directa en ciertos factores como la adaptación social y bienestar mental (Young *et al.*, 2019). La importancia del desarrollo adecuado de estas permite prevenir problemas relacionados con la conducta y emociones, ayuda a prevenir problemas como la ansiedad y la depresión, mejorando el bienestar subjetivo, la autoestima y el aprendizaje. Esto se convierte en un mejor rendimiento escolar, una mayor resiliencia y habilidad de afrontamiento ante los desafíos.

Estrategias de regulación

La regulación emocional es indispensable para el bienestar social y psicológico. Existen 2 estrategias principales propuestas por Gross en 1998 y son: Reevaluación cognitiva que se enfoca en los antecedentes de un evento y la supresión expresiva está enfocada en la respuesta (Mayorga & Vega, 2021) (Ver *Tabla 1*). En este contexto la reevaluación cognitiva permite analizar las perspectivas y no actuar de forma impulsiva, mientras que la supresión expresiva puede ser útil en situaciones como mantener la calma en una reunión, pero no sería beneficiosa para el bienestar personal.

Tabla 1: *Reevaluación Cognitiva y Supresión Expresiva*

Estrategia	Definición	Efectos en el bienestar psicológico
Reevaluación cognitiva	Modificar la interpretación de un suceso para controlar la emoción que podría generar.	Resultados positivos, como un mayor bienestar psicológico, una reducción de depresión y ansiedad, además de una mejor integración social.
Supresión expresiva	Contener la expresión de una emoción después de haberla experimentado.	Resultados negativos, como un aumento de estrés, depresión y ansiedad, lo que da resultado una menor satisfacción personal.

Fuente: Elaboración propia adaptada de (Wu *et al.*, 2024)

Relación entre Autorregulación Emocional y Funciones Ejecutiva

Se evidencia una estrecha relación entre habilidades socioemocionales y procesos ejecutivos como planificación, atención sostenida, inhibición y memoria de trabajo (Cárdenas, 2025). Es necesario destacar que la supresión expresiva y la reevaluación cognitiva se relaciona con: , flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y memoria de trabajo ocurre cuando una persona siente una emoción, en el caso de los adolescentes de bachillerato pueden experimentar diversas situaciones en su diario vivir que causen enojo, tristeza o incluso alegría, pero deciden no expresarla en su lenguaje corporal ni en sus expresiones para evitar situaciones sociales incómodas, esto no genera bienestar personal pero les permite considerar otras opciones antes de actuar de manera impulsiva, si un estudiante experimenta estrés o algún problema emocional es común que presente dificultades para planificar, tomar decisiones.

La investigación realizada por (Poenitz & Román, 2020) mencionan que la habilidad de identificar las emociones es importante para una interacción adecuada con otras personas y esta se desarrolla en la niñez por influencia de su entorno familiar, y luego la relación con sus pares permite que las relaciones sociales sean efectivas. El estudio realizado por los autores se basa en una población de entre 6 y 12 años de edad clave para sentar bases y que los adolescentes puedan identificar y gestionar sus emociones correctamente.

Funciones ejecutivas

En neuropsicología las funciones ejecutivas se considera las capacidades avanzadas de los seres humanos que permiten interactuar de manera adecuada con el entorno, establecer metas, planificar cómo alcanzarlas y ejecutar acciones de manera efectiva, esto permite diferenciarlos de otras especies (Becerra; J, 2021)

Aunque las funciones ejecutivas se vinculan de manera predominante a la corteza prefrontal, las innovaciones tecnológicas revelan que activan varias áreas cerebrales. Esto ha permitido asociar distintos componentes de las funciones ejecutivas con regiones específicas del cerebro, incluso dentro de la misma corteza prefrontal (Tirapu *et al.*, 2012). Varios de estos estudios han mostrado que, al evaluar la fluidez verbal, la activación no solo ocurre en el área prefrontal. Además, se activa el lóbulo temporal izquierdo, sugiriendo que esta zona es clave para la recuperación de palabras (Pihlajamaki *et al.*, 2000)

(Logue & Gould, 2014) señalaron que neurotransmisores como la noradrenalina, dopamina, están implicados en procesos como la atención, la inhibición y la flexibilidad cognitiva. Esto sugiere la necesidad de comprender los fundamentos neurales de la función ejecutiva, lo que a su vez ayudaría a prevenir factores que reduzcan estos neurotransmisores y, por ende, afecten el desarrollo ejecutivo. (Stelzer & Cervigni, 2011).

Existe un consenso en las fuentes revisadas en cuanto a las funciones ejecutivas como un conjunto de actividades mentales superiores tanto cognitivas como socioemocionales que permiten superar obstáculos y alcanzar metas, en síntesis, estos procesos son esenciales para la salud mental, física y el éxito académico y personal, permite el desarrollo cognitivo social y psicológico (Tabla 2),

Tabla 2: Importancia de las Funciones ejecutivas

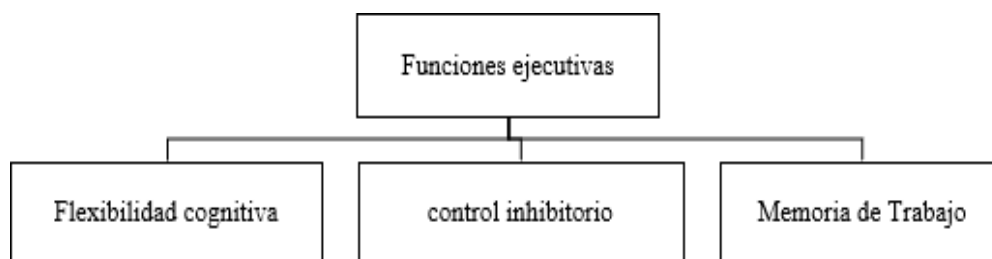
Aspectos de la vida	Importancia
Salud mental	• Las FE están comprometidas en diversas condiciones de salud mental, incluyendo: • Adicciones (Baler & Volkow 2006) • Trastorno de conducta (Fairchild y otros, 2009) • Trastorno obsesivo compulsivo (TOC) (Penadés y otros, 2007)
Salud física	• Cuando las FE son deficientes, se observan asociaciones con la obesidad, la ingesta excesiva, el abuso de drogas y una mala adherencia terapéutica (Riggs et al. 2010) •
Éxito escolar	• Se ha demostrado que las FE predicen el desempeño en matemáticas y lectura a lo largo de la trayectoria escolar. (Borella et al. 2010)

Nota. Adaptado de Funciones ejecutivas por (Diamond, 2013), Annual Reviews, p. 135-168.

Teorías de las funciones ejecutivas

Aunque a lo largo de la historia se han planteado diversos modelos para explicar las funciones ejecutivas, no han llegado a un consenso sobre definiciones y componentes, sin embargo, el modelo de Miyake et al. (2000) es el más aceptado y utilizado según lo menciona (Baggetta & Alexander, 2016). Este modelo propone que las funciones ejecutivas son un Concepto integral compuesto por 3 elementos relacionados (Ver Figura 1.)

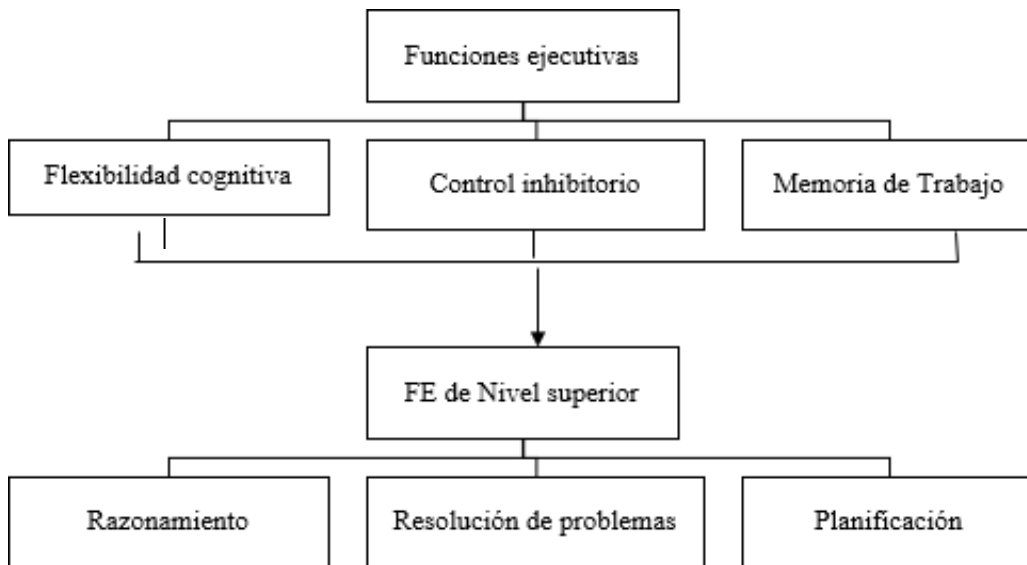
Figura 1: Funciones ejecutivas de Miyake y colaboradores



Nota: Elaboración propia adaptado de (Romero, 2024)

Otro modelo que se asemeja al mencionado anteriormente y también se lo ha utilizado es el propuesto por Diamond (2013), según (Baggetta & Alexander, 2016) la principal diferencia es que Diamond postula que las 3 funciones ejecutivas se desarrollan en conjunto para dar paso a otras de orden superior (Ver Figura 2.)

Figura 2: Funciones ejecutivas de Diamond



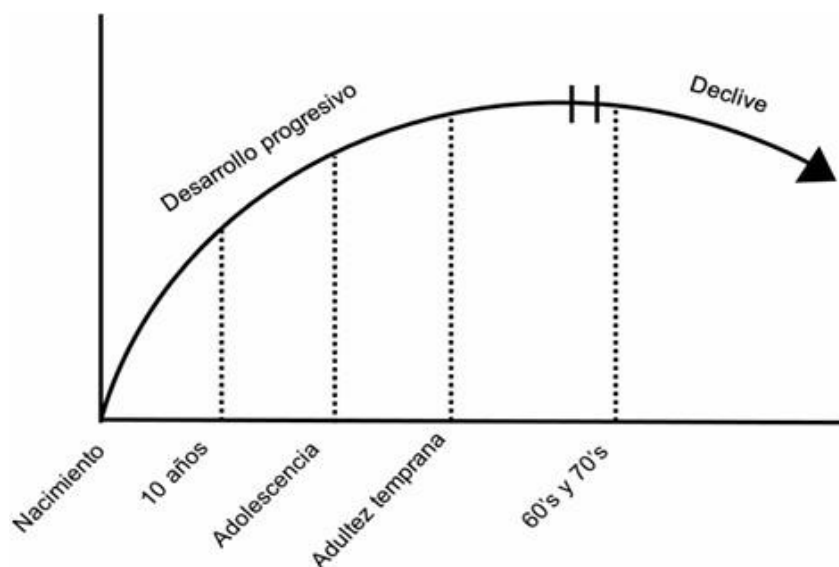
Nota: Elaboración propia adaptado de(Romero, 2024)

Desarrollo de las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas se van desarrollando durante el transcurso de los años de una persona, esencialmente en la niñez y adolescencia provocando la maduración de la corteza prefrontal, posteriormente estas funciones alcanzan su máximo potencial en la adultez (Robles & Ortiz, 2024). Es importante mencionar que el entorno social y familiar influyen directamente sobre como la corteza prefrontal se desarrolla y madura, características necesarias para enfrentar situaciones actuales y futuras de su vida.

Según estudios como el de (Yépez *et al.*, 2019)menciona que procesos ejecutivos como las habilidades motoras empiezan a desarrollarse a partir de los 6 meses de vida y a partir de ese momento se observa una evolución paulatina en las demás, sin embargo, en el ciclo vital a partir de la tercera edad entre los 60-70 años se observa un declive de las mismas. (Ver Figura 3).

Figura 3: Desarrollo de las Funciones Ejecutivas



Fuente (Romero, 2024)

Se ha establecido una clasificación del desarrollo en algunas fases como: “muy temprano”, “temprano”, “intermedio” y “tardío” (Flores *et al.*, 2014). De acuerdo con esta clasificación el avance es gracias a la evolución y pasan de lo emocional a la habilidad de manejar la información, a medida que los niños maduran sus pensamientos son más eficientes y complejos. (Ver *Tabla 3*).

Tabla 3: *Etapas de desarrollo de las funciones ejecutivas*

Nivel de desarrollo	Función ejecutiva	Edad
Muy temprano	Detección de selecciones de riesgo	4-5 años
Niñez temprana		8 años son capaces como adolescentes y adultos.
Desarrollo temprano	Control inhibitorio	4 años (denominan objetos con colores)
Niñez tardía		7 años (automatización de lectura)
		9-10 años (máximo desempeño)
		8-14 años (control atencional, semejanzas)
Desarrollo intermedio	Memoria de trabajo	7-13 años (retención de dígitos en orden ascendente no es relevante, mientras que en descendente sí).
Adolescencia inicial-media	Flexibilidad mental	12 años (máximo desempeño)
	Planeación visuoespacial	Máximo desempeño a partir de 12 años
	Memoria estratégica	7 años (se implementan estrategias)
		8 años (estrategias eficaces)
		10-11 años (mejora)

	Planeación secuencial	15 años (máximo desempeño en tareas con movimientos contra intuitivos)
Desarrollo tardío Adolescencia tardía- juventud	Fluidez verbal	14-15 años (mejora la semántica en especial si existe motivación)

Fuente: (Elaboración propia basado en Flores et al., 2014)

1.2. Proceso investigativo metodológico

El propósito central de este estudio es diseñar un programa de intervención psicoeducativo, basado en el desarrollo de la autorregulación emocional, como elemento importante de procesos ejecutivos. La investigación se articula en torno a los siguientes objetivos: caracterizar la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas presentes, desarrollar un programa de intervención psicoeducativo para adolescentes de entre 15-18 años de la ciudad de Quito.

El presente estudio se llevará a cabo con un enfoque cualitativo y cuantitativo para recopilar información relacionada con las habilidades de autorregulación emocional, identificar las necesidades y medir cambios en la autorregulación emocional, es propositivo ya que busca medir el impacto de la intervención en la población de estudio, y está dividida en tres partes, la fase de diagnóstico, implementación y evaluación. El programa consta de 10 sesiones que permitirán mejorar aspectos relevantes como conductas, rendimiento académico y bienestar psicológico.

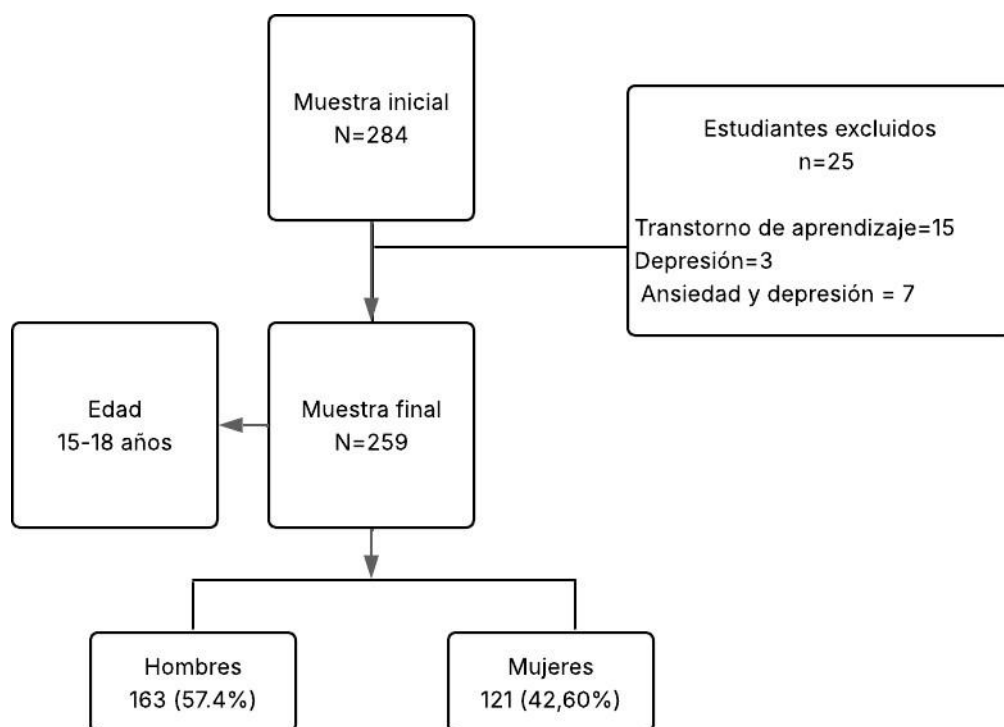
Población

La población utilizada para este estudio estará compuesta por los estudiantes de 15 a 18 años de centros educativos de la ciudad de Quito

Muestra

La participación requiere el consentimiento informado de los representantes, además de ser completamente voluntaria. Se incluirá a adolescentes sin dificultades de aprendizaje o prohibiciones físicas que impidieron la realización de las pruebas.

Figura 4: Muestra total



Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

- Cuestionario mixto de elaboración propia para obtener datos sobre el nombre, sexo, edad, curso, nivel de educación de los padres. (Anexo 1)
- Cuestionario de Regulación emocional (ERQ) este cuestionario fue creado por Gross y Jhon para aplicar en adultos, sin embargo, ha sido factible su uso en adolescentes para comprender cómo éstos regulan sus emociones en su versión (ERQ-CA), este consta de 10 ítems cuyas respuestas se determina en una escala de Likert de 3 opciones (Anexo 2) y valoran dos grupos: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva (Pagano & Vizioli, 2021).
- Inventario Sistemico Cognoscitivista (SISCO SV-21) este cuestionario consta de 21 preguntas divididas en tres partes: estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento y evalúa la forma en la que los alumnos afrontan situaciones en su entorno permitiendo identificar intensidad y frecuencia de los escenarios que causan estrés (Anexo 3) (Castillo *et al.*, 2024)
- Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) este cuestionario propone 36 preguntas, sin embargo, para trabajar con adolescentes es recomendable utilizar la versión más corta como DERS-18 dividido en tres partes: Habilidades de conciencia emocional y claridad, habilidades de control y

rechazo de emociones permitiendo evaluar cómo los estudiantes identifican y gestionan sus emociones (Anexo 4) (Burton *et al.*, 2022)

- BANFE III (Batería de Funciones Ejecutivas III) es un instrumento que se aplica entre 45 a 60 minutos y permite evaluar el desarrollo de funciones ejecutivas como la, planificación, memoria de trabajo y control inhibitorio, ha sido útil para medir el impacto de programas o intervenciones en adolescentes (Anexo 5) (Bermúdez *et al.*, 2023)

1.3. Análisis de resultados

La presente investigación se centra en diseñar un programa psicoeducativo que ayude al desarrollo de la autorregulación emocional en adolescentes, a través de diversas actividades inspiradas en la obra Terapia cognitiva con niños y adolescentes de Bunge, Gomar y Mandil, cada una de las cuales fue adaptada para el nivel educativo de los estudiantes y permite reforzar diferentes habilidades como: Entender y controlar emociones, reestructurar pensamientos, habilidades sociales y autonomía.

Las actividades lúdicas y didácticas generadas en el programa están diseñadas de tal manera que puedan ser replicadas en cualquier centro educativo, fundación u organización y permitan reforzar también habilidades indispensables para la vida como el pensamiento crítico, planificación y autocontrol, de tal manera que al finalizar el programa los adolescentes adquieran bienestar psicológico y herramientas para su crecimiento personal.

CAPÍTULO II: PROPUESTA

1.1. Fundamentos teóricos aplicados

La autorregulación emocional es la habilidad que tienen las personas para controlar sus emociones y permite elegir una respuesta en cualquier situación que pueda presentarse en la vida cotidiana Gross (1988). En este contexto el proceso mencionado permite a los estudiantes manejar la intensidad de las emociones.

La importancia de identificar, gestionar emociones y desarrollar procesos cognitivos como la atención, flexibilidad cognitiva en niños constituyen un pilar importante para comprender las habilidades de autorregulación emocional en adolescentes, por tal motivo es necesario establecer que el desarrollo de las mismas depende en gran parte de cómo fue llevado este proceso en la niñez (Poenitz *et al.*, 2022).

Modelos de autorregulación emocional

El modelo de autorregulación de Gross, propone que este proceso se realiza en varias etapas y el correcto uso de estrategias influye en el bienestar integral de los estudiantes.

- **Identificación:** Reconocer una emoción (antes)
- **Selección:** Elegir la estrategia apropiada según la situación (antes/ durante la emoción)
- **Implementación:** Ejecutar la estrategia (durante la emoción)
- **Monitoreo:** Valorar si a la estrategia elegida fue efectiva (durante/ después) (Gross, 2015)

Estrategias de autorregulación emocional

La reevaluación cognitiva permite un cambio en cómo el ser humano percibe una situación para cambiar el impacto que causa en sus emociones, está activa la corteza prefrontal la cual se encarga de la interacción social y control cognitivo esta estrategia se vincula con el bienestar integral del individuo, mientras que la supresión expresiva es evitar expresar las emociones, en ella interviene la región prefrontal y cingulada, requiere mayor esfuerzo y por lo tanto puede generar problemas de salud mental (Liu *et al.*, 2023)

La autorregulación emocional es importante para mantener un comportamiento adecuado en la sociedad, mantener una buena salud y tomar decisiones acertadas por esta razón estudios realizados revelan que la corteza prefrontal tiene un rol determinante en la autorregulación emocional y dependen de procesos ejecutivos como la inhibición y flexibilidad cognitiva, es decir impedir una respuesta emocional impulsiva y más bien cambiar la perspectiva de la situación y elegir una estrategia más apropiada (Kelley *et al.*, 2019). En este escenario el programa propuesto se basa en la reevaluación cognitiva ya que propone más beneficios a largo plazo para los estudiantes.

Principios de intervención Terapia Cognitivo conductual

La terapia cognitiva conductual hace referencia a un tratamiento cuyo propósito es cambiar emociones, pensamientos y conductas inadecuadas, los principios centrales de la TCC son los siguientes:

- Cambio cognitivo: identificar y modificar pensamientos impulsivos para adoptar perspectivas más realistas
- Activación conductual y exposición: Participar de manera gradual en actividades que causen incomodidad para fomentar el afrontamiento.
- Entrenamiento de habilidades: Manejar mejor el estrés mediante habilidades como solución de problemas, afrontamiento,
- Enfoque en el presente y objetivos concretos: situaciones actuales que permitan generar objetivos alcanzables.
- Participación activa y colaboración: El facilitador y paciente (estudiante) desarrolla actividades colaborativas. (Mennin *et al.*, 2013 ;Norbury *et al.*, 2024)

Tabla 4: Componentes y mecanismos principales de la Terapia Cognitiva Conductual

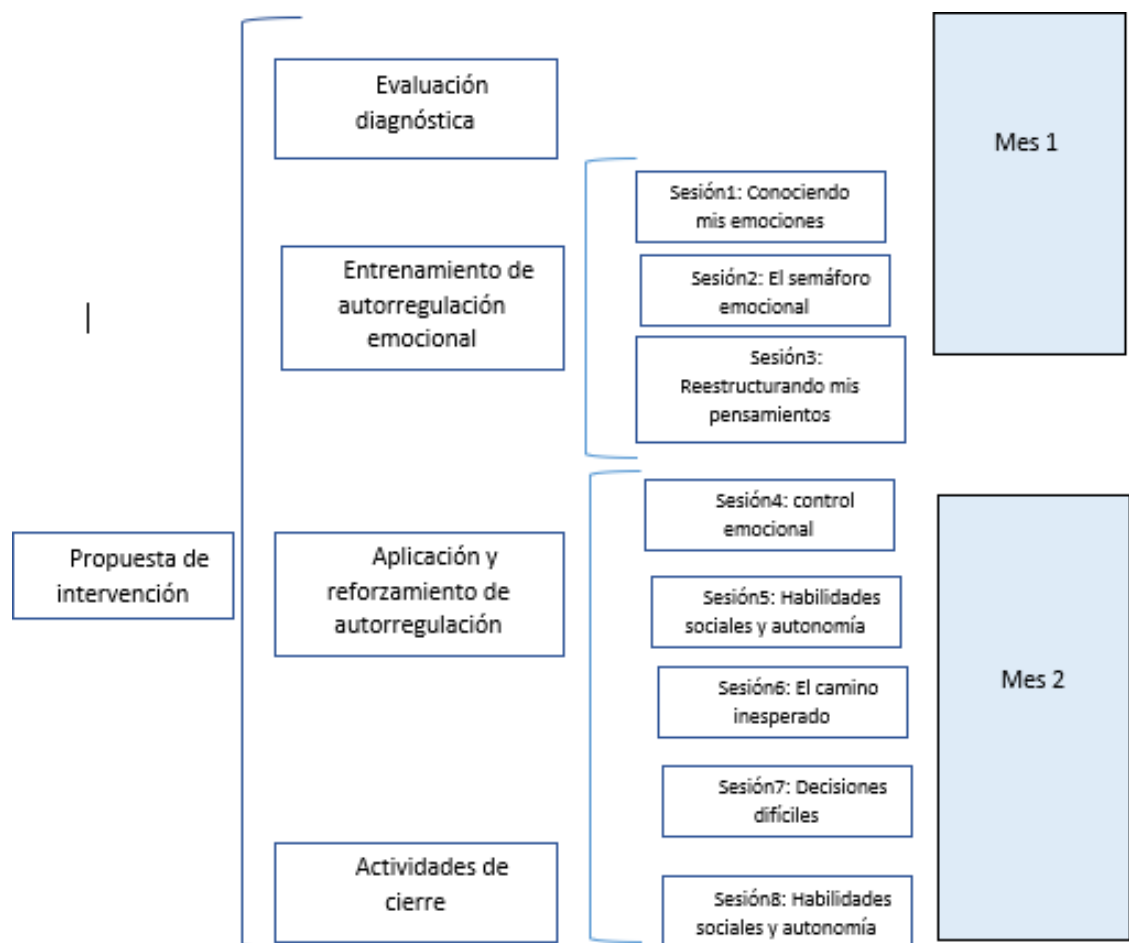
Componentes TCC	Mecanismo Principal
Reestructuración cognitiva	Modifica interpretaciones negativas
Activación conductual	Reducir incomodidad
Exposición	Disminuye resistencia y ansiedad
Entrenamiento de atención	Mejora el control y la flexibilidad mental.

Fuente: Elaboración propia basada en (Norbury *et al.*, 2024)

1.2. Descripción de la propuesta

El programa propuesto es de formato grupal consta de 10 sesiones, con una duración de 70-80 minutos cada una, las mismas están diseñadas con actividades lúdicas y didácticas inspiradas en la obra de Bunge, Gomar y Mandil (2012): Terapia cognitiva con niños y adolescentes la cual enfatiza el desarrollo de la conciencia emocional, la reevaluación cognitiva y el control de impulsos.

a. Estructura general



Fuente: Elaboración propia

b. Explicación del aporte

El programa se fundamenta en la terapia cognitiva conductual la cual menciona que pensamientos, emociones y conductas están relacionados (*Bunge et al.*, 2009). La propuesta psicoeducativa está diseñada con el objetivo de proporcionar a adolescentes de entre 15 a 18 años herramientas para gestionar sus emociones de manera positiva, lo cual es considerado indispensable para su

desarrollo psicológico y rendimiento escolar. La metodología se basa en una revisión bibliográfica para fundamentar la importancia de estas habilidades en los adolescentes.

Evaluación diagnóstica

La primera etapa se centrará en la evaluación diagnóstica, la cual se llevará a cabo mediante la aplicación de cuestionarios específicos a la población de estudio. El objetivo es obtener un perfil de las habilidades de autorregulación emocional de los estudiantes que permitirá seleccionar estrategias de intervención adecuadas y relevantes.

Implementación

Esta etapa está diseñada para fortalecer habilidades de autorregulación emocional en los adolescentes y se aplica las sesiones con actividades estructuradas, el programa se enfoca en 4 tareas:

- Actividades para la conciencia emocional (identificar emociones)
- Actividades para la reestructuración cognitiva
- Actividades para aplicación de estrategias complejas (resolución de problemas)
- Habilidades sociales y autonomía

Valoración

Esta etapa permitirá realizar el seguimiento del programa, para lo cual a través de cuestionarios digitales se recopilaron datos cualitativos de docentes y tutores sobre los cambios conductuales y emocionales después de las primeras sesiones, posteriormente se realizará el post test con los estudiantes para identificar los resultados obtenidos en el fortalecimiento de la habilidad de autorregulación emocional.

c. Estrategias y/o técnicas

Tabla 5: Estrategias y técnicas

Sesiones	Actividad	Objetivo	Descripción	Duración
Módulo 1				
Entendiendo mis emociones				
Sesión 1	Entrenamiento en el reconocimiento de las emociones	Identificar y nombrar sus emociones, trascendiendo la simple categorización de "bien" o "mal"	Conversar con los estudiantes sobre la importancia de las emociones. Cada estudiante comparte una emoción y los compañeros intentan descifrar las posibles sensaciones corporales Utilizar un "termómetro del ánimo" o una escala de 0 a 10 para que los estudiantes puedan identificar la intensidad de lo que sienten.	40 minutos
	Termómetro del grupo	Controlar la intensidad de las emociones y reconocer las situaciones que inciden En el cambio emocional	Utilizar un tablero de emociones. Presentar situaciones cotidianas para los adolescentes como (examen, discusión) y cada participante califica la intensidad de la emoción que el generaría.	30 minutos
Sesión 2	Triada emocional	Reforzar la relación entre pensamientos, emociones y acciones.	Analizar situaciones de la vida cotidiana (un comentario en redes sociales) Determinar • ¿Cuál sería el pensamiento? (le caigo mal) • ¿Qué emoción sentiría? (Tristeza) • ¿Qué acciones realizaría? (aislarse)	40 minutos
	Diálogo socrático	Cuestionar la veracidad de pensamientos adolescentes	El facilitador inicia con una conversación en parejas sobre creencias comunes (camiseta de la suerte), los participantes identifican sus pensamientos mágicos. Con un diagrama demostrar que estos pensamientos no tienen efecto sobre situaciones externas.	40 minutos

Responder las siguientes preguntas

- ¿Qué evidencia tienes de que este pensamiento es real?"
- ¿Qué otras cosas, además de tu pensamiento, podrían haber influido en el resultado?

Módulo 2

Reestructurando mis Pensamientos

Sesión 3	Hoja de registro	Generar alternativas realistas a pensamientos negativos	Explicar la manera en que sus pensamientos puede afectar sus emociones Utilizar un formato de hoja de registro para completar situación, pensamiento automático, emoción e intensidad. Completar el registro en grupo y generar alternativas Reflexionar para encontrar perspectivas realistas y útiles.	40 minutos
	Detective de distorsiones	Identificar pensamientos irracionales	El facilitador explica a los estudiantes que todos los pensamientos no son totalmente ciertos Mencionar ejemplos • Pensamiento Todo o Nada: Si no saco 10, soy un fracaso • Generalización excesiva: Mi amiga no me contesta, nadie me quiere. • Lectura de mente: La gente se ríe, seguro se ríen de mí. • Personalizado: Mi amigo está enojado, es mi culpa. En grupos discutir varios casos e identificar a que tipo de distorsión pertenece Reflexionar sobre los pensamientos negativos para entenderlos y generar cambios.	40 minutos
Sesión 4	Juicio de pensamiento negativo	Cuestionar pensamientos negativos	Realizar un debate sobre un pensamiento negativo un grupo defiende y el otro presenta evidencias en su contra. Ejemplo: si no me invitan, les caigo mal. • Grupo defensor: Presenta evidencia real	40 minutos

			Grupo en contra: Responde con pensamientos que tendría	
			Identificar que los pensamientos negativos no se basan en la realidad	
	Reemplazo creativo	Generar alternativas realistas	Con base a la actividad anterior crear alternativas reales, un pensamiento de reemplazo	30 minutos
Sesión 5	Tablero de creencias	Identificar creencias para el bienestar emocional	En grupo crear un conjunto de afirmaciones y colocarlos en el aula en lugares visibles Ejemplo: Un error no me define, No soy perfecto y eso está bien.	40 minutos
	Rueda de la felicidad	Fomentar la activación conductual para mejorar el estado de ánimo	En grupo dibujar una ruleta y completar con actividades que les agrade hacer. escribir acuerdos y compromisos. Realizar esas actividades durante el transcurso de la semana.	40 minutos
Módulo 3				
Herramientas para el control emocional				
Sesión 6	Relajación muscular	Realizar técnicas para enfrentar estrés y ansiedad.	El facilitador guiará una secuencia de ejercicios que incluyan tensar y relajar los músculos	10 minutos
	Pirámide de desafíos	Afrontar desafíos de forma gradual	El facilitador guía, menciona los principales desafíos de los adolescentes Cada estudiante escribe de forma anónima un miedo o ansiedad común Crear una pirámide con todas las respuestas Identificar estrategias para afrontar esas dificultades	50 minutos
Sesión 7	Semáforo del enojo	Controlar el impulso y la ira	El facilitador explica la ayuda que generará utilizar un semáforo para manejar el enojo Definir cada color: Rojo (detenerse), amarilla (pensar en las consecuencias), verde (actuar de manera asertiva)	40 minutos
	Comunicación asertiva	Mejorar la capacidad de expresar emociones	Practicar y expresar ideas claras para que otros entiendan Determinar la importancia de expresar sus necesidades si dañar a nadie Reflexión grupal	40 minutos

Módulo 3					
Habilidades socioemocionales y autonomía					
Sesión 8	Solución de problemas	Desarrollar habilidades para solucionar conflictos		El facilitador presenta un problema común, los participantes generan una lluvia de ideas para identificar posibles soluciones.	40 minutos
	Registro de logros	Reforzar pensamientos positivos		Cada participante crea una ficha para registrar sus logros y los esfuerzos para cambiar pensamientos y actitudes negativas.	40 minutos
Sesión 9	Camino a la Fama	Mantener soluciones a largo plazo		Cada estudiante crea un plan de mantenimientos donde detallan las estrategias aprendidas y cómo aplicarían en situaciones futuras	40 minutos
	Red de apoyo	Fortalecer las redes de apoyo		En grupo identifican cuáles serían las redes de apoyo ante diversas situaciones y cómo pueden acudir a ellos (familia, amigos). Compartir con sus compañeros quien es su red de apoyo. realizar una reflexión final.	40 minutos

Nota. Elaboración propia; Adaptado de (Bunge et al., 2009). Terapia cognitiva con niños y adolescentes. Aportes técnicos. Buenos Aires. Editorial Paidós.

1.3. Validación de la propuesta

Es necesario validar una propuesta de intervención psicoeducativa para asegurar que será relevante y ayudará a minimizar necesidades de los participantes, además permite identificar debilidades y reajustar estrategias para cumplir con los objetivos planteados, en este estudio tres expertas en psicología, con sólidos conocimientos y experiencia trabajando con adolescentes de 15 a 18 años, validaron cada una de las estrategias planteadas.

La V de Aiken es un método estadístico evalúa la validez del contenido de un instrumento y se aplica utilizando la siguiente fórmula

$$V = \frac{\sum s}{n(c - 1)}$$

Donde:

S= sumatoria de respuestas

N= Número de jueces

C= número de criterios de la escala de calificación.

Los datos obtenidos oscilan entre 0 y 1.00, dónde 1.00 siendo el mayor valor muestra el acuerdo entre los expertos validadores (Merino & Segovia, 2009)

b) Aplicación de la propuesta

El diseño de un programa psicoeducativo para desarrollar la autorregulación emocional en adolescentes garantiza que los participantes puedan desenvolverse de forma adecuada en el entorno que los rodea, además permitirá implícitamente fortalecer procesos ejecutivos como: planificación, toma de decisiones y control inhibitorio.

c) Expertos consultados

Nombre completo	Institución	Correo electrónico
MSc. Verónica Chiguanó	U.E.B.P. Academia Militar General Miguel Iturralde No. 2	verobel49@gmail.com
MSc. Elizabeth Tipán	U.E.B.P. Academia Militar General Miguel Iturralde No. 2	ammi2vicerrectorado@gmail.com

Msc. Erazo Zambrano Irlanda Elizabeth	U.E.F. Glend Side	bei.glendside@feyalegria.org.ec
--	-------------------	--

Fuente: Elaboración propia

a) Criterios de validación de estrategias

Estrategia 1: Reconocimiento de las emociones

Criterio	Descripción	Anotaciones de los jueces
Claridad	Lenguaje comprensible, objetivos bien definidos.	J2: Se podría incorporar también recursos visuales y dinámicos de las emociones con los cuales los estudiantes puedan vincular sus propias experiencias.
Pertinencia al contexto y nivel educativo	Relación directa con el desarrollo de la autorregulación emocional	
Relevancia	Aporte al objetivo del programa de intervención psicoeducativa	Además, se puede incluir alguna actividad de relajación corporal como la respiración, para que aprendan no sólo a identificar la emoción, sino también como regular.
Coherencia	Adaptada para el grupo etario objetivo	J3: En ciertas ocasiones hablar de emociones con los adolescentes suele ser difícil, debido a la baja tolerancia y el irrespeto a las opiniones de los demás, utilizar recursos visuales
Aplicabilidad	Puede aplicarse en centros educativos, organizaciones o fundaciones.	

Nota: Tomado de formulario de validación de expertos

Estrategia 2: Termómetro del grupo

Criterio	Descripción	Anotaciones de los jueces
Claridad	Lenguaje comprensible, objetivos bien definidos.	J2: Podrían ampliar el recurso con un termómetro gráfico con colores, para que sea accesible para los diferentes estilos de aprendizaje.
Pertinencia al contexto y nivel educativo	Relación directa con el desarrollo de la autorregulación emocional	
Relevancia	Aporte al objetivo del programa de intervención psicoeducativa	
Coherencia	Adaptada para el grupo etario objetivo	
Aplicabilidad	Puede aplicarse en centros educativos, organizaciones o fundaciones.	

Nota: Tomado de formulario de validación de expertos

Estrategia 3: La Triada Grupal

Criterio	Descripción	Anotaciones de los jueces
Claridad	Lenguaje comprensible, objetivos bien definidos.	J2: Se debería realizar también una representación gráfica en la cual los

Pertinencia al contexto y nivel educativo	Relación directa con el desarrollo de la autorregulación emocional	estudiantes vayan ubicando el pensamiento, la emoción y la conducta, ya que con esto refuerzan la comprensión. Reflexión final de los estudiantes.
Relevancia	Aporte al objetivo del programa de intervención psicoeducativa	
Coherencia	Adaptada para el grupo etario objetivo	
Aplicabilidad	Puede aplicarse en centros educativos, organizaciones o fundaciones.	

Nota: Tomado de formulario de validación de expertos

Estrategia 4: Diálogo Socrático

Criterio	Descripción	Anotaciones de los jueces
Claridad	Lenguaje comprensible, objetivos bien definidos.	J2: Es más efectivo realizar trabajo en parejas en donde se realicen las preguntas socráticas y luego compartan lo discutido.
Pertinencia al contexto y nivel educativo	Relación directa con el desarrollo de la autorregulación emocional	Realizar el refuerzo positivo sobre el pensamiento irracional.
Relevancia	Aporte al objetivo del programa de intervención psicoeducativa	
Coherencia	Adaptada para el grupo etario objetivo	
Aplicabilidad	Puede aplicarse en centros educativos, organizaciones o fundaciones.	

Nota: Tomado de la metodología compartida en el formulario de consulta a expertos.

Estrategia 10: La Rueda de la Felicidad

Criterio	Descripción	Anotaciones de los jueces
Claridad	Lenguaje comprensible, objetivos bien definidos.	J2: Acuerdos y compromisos que escriban una actividad de la rueda como su compromiso personal para la semana y que compartan en el grupo para fomentar la motivación y la responsabilidad.
Pertinencia al contexto y nivel educativo	Relación directa con el desarrollo de la autorregulación emocional	
Relevancia	Aporte al objetivo del programa de intervención psicoeducativa	
Coherencia	Adaptada para el grupo etario objetivo	

Aplicabilidad	Puede aplicarse en centros educativos, organizaciones o fundaciones.
---------------	--

Nota: Tomado de formulario de validación de expertos

Estrategia 14: Técnicas de Comunicación Asertiva

Criterio	Descripción	Anotaciones de los jueces
Claridad	Lenguaje comprensible, objetivos bien definidos.	J2: Aquí hace falta una reflexión grupal, para que indiquen cómo se sintieron como una comunicación asertiva en lugar de agresiva.
Pertinencia al contexto y nivel educativo	Relación directa con el desarrollo de la autorregulación emocional	
Relevancia	Aporte al objetivo del programa de intervención psicoeducativa	
Coherencia	Adaptada para el grupo etario objetivo	
Aplicabilidad	Puede aplicarse en centros educativos, organizaciones o fundaciones.	

Nota: Tomado de formulario de validación de expertos

Estrategia 18: Red de apoyo

Criterio	Descripción	Anotaciones de los jueces
Claridad	Lenguaje comprensible, objetivos bien definidos.	J2: Dinámica grupal, que compartan alguna experiencia en la cual identifiquen a las personas que son de su red de apoyo. Cierre positivo que escriban algún mensaje de agradecimiento a las personas que ellos quieran de su red de apoyo.
Pertinencia al contexto y nivel educativo	Relación directa con el desarrollo de la autorregulación emocional	
Relevancia	Aporte al objetivo del programa de intervención psicoeducativa	
Coherencia	Adaptada para el grupo etario objetivo	
Aplicabilidad	Puede aplicarse en centros educativos, organizaciones o fundaciones.	

Nota: Tomado de formulario de validación de expertos.

Tabla 6 Resultados de validación

Estrategias	J1	J2	J3	Valor V	Criterio
Estrategia 1. Reconocimiento de las emociones	4,75	4,75	4,5	0,92	Validez alta
Estrategia 2. Termómetro del grupo	5	4,75	4,25	0,92	Validez alta
Estrategia 3. Triada emocional	4,5	4,75	4,75	0,92	Validez alta
Estrategia 4. Diálogo socrático	4,75	4,5	4,75	0,92	Validez alta
Estrategia 5. Hoja de registro	4,25	5	5	0,94	Validez alta
Estrategia 6. Detective de distorsiones	4,25	5	5	0,94	Validez alta
Estrategia 7. Juicio de pensamiento negativo	4,5	5	4,5	0,92	Validez alta
Estrategia 8. Reemplazo creativo	4,25	5	4,75	0,92	Validez alta
Estrategia 9. Tablero de creencias	4,75	5	4,25	0,92	Validez alta
Estrategia 10. Rueda de la felicidad	4,75	4,75	4,5	0,92	Validez alta
Estrategia 11. Relajación muscular	4	5	5	0,92	Validez alta
Estrategia 12. Pirámide de desafíos	4,5	5	4,75	0,94	Validez alta
Estrategia 13. Semáforo del enojo	4,5	5	5	0,96	Validez alta
Estrategia 14. Comunicación asertiva	4,75	4,75	4,5	0,92	Validez alta
Estrategia 15. Solución de problemas	4,75	5	4,75	0,96	Validez alta
Estrategia 16. Registro de logros	4	5	5	0,92	Validez alta
Estrategia 17. Camino a la Fama	4,5	5	4,5	0,92	Validez alta
Estrategia 18. Red de apoyo	4,75	4,75	5	0,96	Validez alta

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos del formulario de validación de 3 jueces con experiencia en trabajo con adolescentes se tabularon utilizando como instrumento la V de Aiken y se obtuvieron puntuaciones mayores a 0,90 lo que da como criterio una validez alta para todas las estrategias lúdicas y didácticas propuestas en el programa de intervención psicoeducativo, evidenciando la pertinencia y relevancia del mismo; las estrategias que presentan mayor puntaje son “semáforo del enojo” y “red de apoyo” reflejando un aporte significativo al objetivo propuesto dando la posibilidad de ejecutarlas en centros educativos para ayudar a desarrollar la autorregulación emocional en adolescentes de 15 a 18 años.

1.4. Matriz de articulación de la propuesta

Tabla 7: Matriz de articulación

EJES O PARTES PRINCIPALES	SUSTENTO TEÓRICO	SUSTENTO METODOLÓGICO	ESTRATEGIAS / TÉCNICAS	DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS	INSTRUMENTOS APLICADOS
Entendiendo emociones y pensamientos	Los pensamientos influyen en emociones y acciones, es necesario que los adolescentes comprendan la conexión entre ellos. (Bunge <i>et al.</i> , 2014).	Se utiliza el modelo cognitivo conductual ya que los pensamientos, emociones y acciones están relacionados, además se utiliza herramientas que permiten identificar dicha conexión	Uso de gráficos y hojas de registro para identificar la relación entre emociones y pensamientos.	Los estudiantes pueden reconocer sus emociones sin juzgarse, además identificar relación entre pensamiento, emoción y acción	Hoja de registro Termómetro de emociones Tarjetas de emociones
Reestructurando pensamientos	Reestructurar pensamientos no significa pensar siempre positivo, más bien es aprender a ser realistas (Bunge <i>et al.</i> , 2014).	Se utiliza el diálogo socrático ya que las herramientas a utilizarse generan un cuestionamiento guiado	Preguntas guiadas y metáforas para generar pensamientos realistas	Cuestionar los pensamientos automáticos y generar alternativas. Cambiar pensamientos negativos.	Hoja de registro Diagrama de Pros y Contras Tarjetas con diversas situaciones

Control emocional	Es una habilidad para gestionar y regular las emociones (Bunge <i>et al.</i> , 2014).	Se basa en el entrenamiento en habilidades de autorregulación mediante técnicas de relajación muscular	Técnicas de respiración y relajación para reducir emociones negativas como el enojo	El adolescente identifique señales de algún problema emocional y pueda controlarlo a primera instancia con técnicas de relación y respiración	Guía de relajación Videos Imágenes
Habilidades sociales	Es parte importante de las sesiones con adolescentes ya que permiten que interactúen con sus pares (Bunge <i>et al.</i> , 2014).	Se basa en el entrenamiento en habilidades sociales se utilizan técnicas como el juego de roles, modelado.	Role Playing para comunicarse con sus compañeros Juegos para expresar sus sentimientos	Validar y expresar sus emociones sin dañar a los demás para poder tener mejores relaciones interpersonales.	Hoja de registro Guión de role playing

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica realizada permitió confirmar que la habilidad de autorregulación emocional como el reconocimiento y gestión de emociones, la capacidad de reestructurar pensamientos en adolescentes de 15 a 18 años es indispensable para afianzar la autonomía, autoestima y formar personas íntegras capaces de desenvolverse de manera adecuada en el ámbito educativo y todo el entorno que los rodea, además

La metodología utilizada en esta investigación es relevante porque permite identificar cual es la necesidad emocional de los adolescentes; los cuestionarios de diagnóstico aplicados ayudarán a recopilar información necesaria referente a experiencias y desafíos que pueden enfrentar en su diario vivir y una vez obtenido los resultados estos sientan bases para diseñar un programa intervención que ayude a disminuir carencias emocionales en estudiantes de la ciudad de Quito.

El programa de intervención psicoeducativo para el desarrollo de la autorregulación emocional en adolescentes, es una guía de sesiones con actividades lúdicas y didácticas que brindan herramientas para reconocer y gestionar las emociones de los mismos y puede ser aplicado en centros educativos, organizaciones o fundaciones que colaboran con este grupo etario.

La validación de la propuesta mediante los criterios de la V de Aiken por expertos en psicología es importante para asegurar la pertinencia y coherencia de las actividades en grupo de adolescentes de 15-18 años de la ciudad de Quito, entonces con esta validación se puede considerar al programa como una herramienta confiable y aplicable en cualquier centro educativo.

RECOMENDACIONES

Se recomienda tomar la cuenta el programa diseñado para desarrollar la autorregulación emocional e implementarlo en centros educativos de la ciudad de Quito ya que el mismo está diseñado para fortalecer su desempeño ejecutivo y bienestar integral

Realizar capacitaciones previas a los facilitadores ya sean docentes o psicólogos enfocadas en la estructura de las sesiones, manejo de grupos, resolución de conflictos para asegurar que él mismo sea aplicado de forma profesional y genere un impacto positivo en todos los participantes, se sugiere implementar de manera progresiva y con seguimiento continuo para medir el avance en la autorregulación emocional y promover futuras investigaciones.

Se recomienda que las instituciones adapten las estrategias propuestas según su contexto educativo y sus necesidades, además para que él programa pueda mantenerse vigente en el tiempo se propone integrar en el currículo priorizado 2025 e incluir a familiares en este proceso, para que esta alianza ayude a desarrollar la inteligencia emocional y en consecuencia funciones ejecutivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, G. (2021). Adicción a redes sociales e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior técnica. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*.
- Baggetta, P., & Alexander, P. (2016). Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10–33. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Barrero, V., Gonzáles, Y., & Cabas, K. P. (2020). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, 24(45), 1–20. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>
- Becerra, J. (2021). <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/64625290-e3da-409e-b0b8-01e824172193/content>.
<https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/64625290-e3da-409e-b0b8-01e824172193/content>.
- Bermudez, K., Molero, A., & Rivera, N. (2023). Differential effects of educational and cognitive interventions on executive functions in adolescents. *Current Psychology*, 42(25), 21522–21531. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03214-8>
- Bunge, E., Gomar, M., & Mandil, J. (2009). *Bunge-Gomar-Mandil.-Terapia-cognitiva-con-niños-y-adolescentes-1[1]*.
- Burton, L., Brown, R., & Abbott, J. (2022). Overcoming difficulties in measuring emotional regulation: Assessing and comparing the psychometric properties of the DERS long and short forms. *Cogent Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2060629>
- Cabrera, M., & Jané, C. (2023). Calidad de vida y funcionamiento ejecutivo en cuidadores primarios de niños y adolescentes con discapacidad. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 40(3). <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.3.13>
- Cárdenas, T. (2025). Relación entre déficits en funciones ejecutivas y autoestima, regulación emocional y adaptación social durante la etapa escolar: una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 43(1), 115–130. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4321>
- Castillo, J., Bustos, C., Guzman, A., & Zavala, W. (2024). Academic stress in college students: descriptive analyses and scoring of the SISCO-II inventory. *PeerJ*, 12, e16980. <https://doi.org/10.7717/peerj.16980>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Flores, J., Castillo, R., & Jiménez, Norma. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gutiérrez, J., Flores, R., Flores, R., & Huayta, Y. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de La Facultad de Humanidades*, 9(1), 59–66. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>
- Kelley, N., Gallucci, A., Riva, P., Romero, L., & Schmeichel, B. (2019). Stimulating Self-Regulation: A Review of Non-invasive Brain Stimulation Studies of Goal-Directed Behavior. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00337>

- Liu, Z., Lu, K., Hao, N., & Wang, Y. (2023). Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression Evoke Distinct Neural Connections during Interpersonal Emotion Regulation. *The Journal of Neuroscience*, 43(49), 8456–8471. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0954-23.2023>
- Logue, S., & Gould, T. (2014). The neural and genetic basis of executive function: Attention, cognitive flexibility, and response inhibition. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 123, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2013.08.007>
- Mayorga, J., & Vega, V. (2021). RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APEGO Y ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 5(9), 46–57. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp46-57p>
- Mennin, D., Ellard, K., Fresco, D., & Gross, J. (2013). United We Stand: Emphasizing Commonalities Across Cognitive-Behavioral Therapies. *Behavior Therapy*, 44(2), 234–248. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.02.004>
- Merino, C., & Segovia, J. (2009). 169-171 *Force on Statistical Inference* (Vol. 25). Fidler. <http://revistas.um.es/analesps>
- Murillo, A., Sánchez, M., & Bresó, E. (2020). INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FAMILIA: UN PROGRAMA FORMATIVO PARA PADRES E HIJOS DE 3 A 6 AÑOS. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4339>
- Norbury, A., Hauser, T., Fleming, S., Dolan, R., & Huys, Q. (2024). Different components of cognitive-behavioral therapy affect specific cognitive mechanisms. *Science Advances*, 10(13). <https://doi.org/10.1126/sciadv.adk3222>
- Pagano, A., & Vizioli, N. (2021). Adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en población adulta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. *Psicodebate*, 21(1), 18–32. <https://doi.org/10.18682/pd.v21i1.3881>
- Pihlajamaki, M., Tanila, H., Hanninen, T., Kononen, M., Laakso, M., Partanen, K., Soininen, H., & Aronen, H. J. (2000). Verbal fluency activates the left medial temporal lobe: A functional magnetic resonance imaging study. *Annals of Neurology*, 47(4), 470–476. [https://doi.org/10.1002/1531-8249\(200004\)47:4<470::AID-ANA10>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/1531-8249(200004)47:4<470::AID-ANA10>3.0.CO;2-M)
- Poenitz, V., Meneses, Y., Gordón, J., Galarraga, A., Rendón, I., & Laines, S. (2022). Analysis of the relationship between the recognition of basic emotions and other neurocognitive functions in primary school children. *Journal of Positive School Psychology*, 2022(4), 5380–5391. <https://doi.org/10.5489/jpsp.5015923>
- Poenitz, V., & Román, F. (2020). Trajectory of the Recognition of Basic Emotions in the Neurodevelopment of Children and Its Evaluation Through the “Recognition of Basic Emotions in Childhood” Test (REBEC). *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00110>
- Robles, D., & Ortiz, D. (2024). Funciones ejecutivas en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Sophía*, 36, 143–168. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.04>
- Romero, A. (2024). *UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN FACULTAD DE PSICOLOGÍA*.
- Ruales, R., Lucero, S., & Gómez, A. (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>

- Sánchez, C., José Molina, Priscila Pilco, & Enma Cerón. (2025). La influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Polo Del Conocimiento*, 10.
- Stelzer, F., & Cervigni, M. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura . *Revista de Investigación En Educación*, 9, 148–156.
- Tirapu, J., García, A., & Ardila, A. (2012). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*.
- Valenzuela, S., Espinoza, A., Pino, T., Ríos, Y., & Lepe, N. (2025). Intervenciones en Funciones Ejecutivas para el abordaje de las habilidades Socio-Comunicativas en estudiantes con TEA: Revisión sistemática. *CienciAmérica*, 14(1), 34–52. <https://doi.org/10.33210/ca.v14i1.491>
- Wu, W., Wu, H., Wu, X., Gu, J., & Qi, X. (2024). A Meta-Analysis of Life Satisfaction's Association with Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression: The Influences of Age, Gender, and Cultural Values. *Journal of Happiness Studies*, 25(4), 41. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00753-8>
- Yépez, H., Padilla, G., & Gárce, A. (2019). *DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN LA INFANCIA* (Vol. 1). <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1656/2482>
- Young, K., Sandman, C., & Craske, M. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain Sciences*, 9(4), 76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>

ANEXOS

Anexo 1: *Formato de encuesta*

Cuestionario para la recolección de datos demográficos y educativos

Instrucciones: Por favor, responde las siguientes preguntas de la manera más honesta y precisa posible. La información será tratada de forma confidencial.

Datos personales

1. Nombre completo:

2. Sexo:

- Hombre
- Mujer
- Otro (por favor especifica): _____
- Prefiero no decirlo

3. Edad: _____ años

4. Curso actual:

Datos familiares y educativos

Anexo 2: Cuestionario ER-CA

Cuestionario ERQ-CA en versión castellana (Gross y John, 2004)

Instrucciones: te encontrarás a continuación un cuestionario que establece algunas preguntas sobre tus emociones, concretamente sobre la regulación que de estos haces. Por favor, nos gustaría que, basándose en ti mismo y de forma realista, valores de 1 a 5 cada uno de los siguientes ítems, considerando:

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

¡GRACIAS POR TU AYUDA!

1. Cuando quiero sentir con intensidad una emoción positiva (como la alegría) cambio lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5
2. Reservo mis emociones para mí mismo.	1	2	3	4	5
3. Cuando quiero reducir una emoción negativa (como tristeza o enfado) cambio lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5
4. Cuando tengo emociones positivas pongo mucho cuidado en no expresarlas.	1	2	3	4	5
5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar de una forma que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5
6. Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5
7. Cuando quiero sentir con más intensidad una emoción positiva, cambio mi manera de pensar acerca de la situación.	1	2	3	4	5
8. Controlo mis emociones cambiando mi manera de pensar sobre la situación en la que estoy.	1	2	3	4	5
9. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5
10. Cuando quiero reducir una emoción negativa, cambio mi manera de pensar acerca de esa situación.	1	2	3	4	5

Anexo 3: Cuestionario SISCO-SV-21

Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Si No

Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala de 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Selecciona, ¿con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa?

Con qué frecuencia te estresa:

Estresores						
	(0) Nunca	(1) Casi nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
La personalidad y el carácter de los/las profesores/as que me imparten clases						

La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
El nivel de exigencia de mis profesores/as						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Selecciona, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado?

Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

Síntomas						
	(0) Nunca	(1) Casi nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación						
Problemas de concentración						
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
Desgano para realizar las labores escolares						

A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Selecciona ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?

Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés:

Estrategias de afrontamiento						
	(0) Nunca	(1) Casi nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa						
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné						
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						

Anexo 4: Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)

Instructions:

Please press the response that is most true for you.

		Almost Never	Sometimes	About half the time	Most of the time	Almost always
1	I am clear about my feeling	5	4	3	2	1
2	I pay attention to how I feel	5	4	3	2	1
3	I experience my emotions as overwhelming and out of control	1	2	3	4	5
4	I have no idea how I am feeling	1	2	3	4	5
5	I have difficulty making sense out of my feelings	1	2	3	4	5
6	I am attentive to my feelings	5	4	3	2	1
7	I know exactly how I am feeling	5	4	3	2	1
8	I care about what I am feeling	5	4	3	2	1
9	I am confused about how I feel	1	2	3	4	5
10	When I'm upset, I acknowledge my emotions	5	4	3	2	1
11	When I'm upset, I become angry with myself for feeling that way	1	2	3	4	5
12	When I'm upset, I become embarrassed for feeling that way	1	2	3	4	5
13	When I'm upset, I have difficulty getting work done	1	2	3	4	5
14	When I'm upset, I become out of control	1	2	3	4	5
15	When I'm upset, I believe that I will remain that way for a long time	1	2	3	4	5
16	When I'm upset, I believe that I'll end up feeling very depressed	1	2	3	4	5
17	When I'm upset, I believe that my feelings are valid and important	5	4	3	2	1

		Almost Never	Sometimes	About half the time	Most of the time	Almost always
18	When I'm upset, I have difficulty focusing on other things	1	2	3	4	5
19	When I'm upset, I feel out of control	1	2	3	4	5
20	When I'm upset, I can still get things done	5	4	3	2	1
21	When I'm upset, I feel ashamed with myself for feeling that way	1	2	3	4	5
22	When I'm upset, I know that I can find a way to eventually feel better	5	4	3	2	1
23	When I'm upset, I feel like I am weak	1	2	3	4	5
24	When I'm upset, I feel like I can remain in control of my behaviours	5	4	3	2	1
25	When I'm upset, I feel guilty for feeling that way	1	2	3	4	5
26	When I'm upset, I have difficulty concentrating	1	2	3	4	5
27	When I'm upset, I have difficulty controlling my behaviours	1	2	3	4	5
28	When I'm upset, I believe that there is nothing I can do to make myself feel better	1	2	3	4	5
29	When I'm upset, I become irritated with myself for feeling that way	1	2	3	4	5
30	When I'm upset, I start to feel very bad about myself	1	2	3	4	5
31	When I'm upset, I believe that wallowing in it is all I can do	1	2	3	4	5
32	When I'm upset, I lose control over my behaviours	1	2	3	4	5
33	When I'm upset, I have difficulty thinking about anything else	1	2	3	4	5
34	When I'm upset I take time to figure out what I'm really feeling.	5	4	3	2	1
35	When I'm upset, it takes me a long time to feel better	1	2	3	4	5
36	When I'm upset, my emotions feel overwhelming	1	2	3	4	5

Anexo 5: Formulario de Validación

VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES DE 15-18 AÑOS

Cuando envíe este formulario, no recopilará automáticamente sus datos personales, como el nombre y la dirección de correo electrónico, a menos que lo proporcione usted mismo.

Cuando envíe este formulario, no recopilará automáticamente sus detalles, como el nombre y la dirección de correo electrónico, a menos que lo proporcione usted mismo.

* Obligatorio

INFORMACIÓN DEL ESTUDIO

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES DE 15-18 AÑOS

El desarrollo integral de los adolescentes en la actualidad está ligado a la adquisición de habilidades esenciales como la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas. Estas capacidades no solo permiten un adecuado desempeño en el ámbito académico, sino también permiten tomar decisiones, resolver problemas y prepararse para la vida adulta. Es necesario comprender que la educación se ha visto afectada por ciertos factores como el impacto de una pandemia y la educación virtual impidiendo un desarrollo adecuado de estas habilidades. El cambio drástico en las rutinas de enseñanza aprendizaje, la escasa interacción social, la diversidad de entornos familiares y socioeconómicos plantean la necesidad de investigar como estos factores afectan en la capacidad de los adolescentes para desarrollar la autorregulación emocional como componente importante de procesos cognitivos superiores, comprender la importancia de estas habilidades ayudará a diseñar un programa psicoeducativo y de apoyo promoviendo un desarrollo más equitativo.

El programa psicoeducativo propone actividades estructuradas y guiadas basadas en la Terapia Cognitiva Conductual (TCC) para desarrollar la autorregulación emocional en adolescentes de 15 a 18 años en las aulas de clase, organizaciones y fundaciones, este programa permite gestionar las emociones de manera proactiva y a su vez fortalecer habilidades claves para la vida como el pensamiento crítico y resolución de problemas.