

## DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Nosotras: **CRISTINA MICHELLE ROJAS CADENA**, con C.I. 110479697-2 y **ARIANNA MELISSA RUIZ SILVA** con C.I. 172679875-2 autoras del trabajo de graduación intitulado: **“REGULACIÓN EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO”**. Diseño de un Modelo de Intervención Psicoeducativa para estudiantes universitarios de 18 a 25 años, Quito 2018, previa a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA EDUCATIVA**, en la Facultad de **Psicología**.

1.- Declaramos tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación 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.- Autorizamos a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, mayo 2019



**CRISTINA MICHELLE ROJAS CADENA**  
C.I. 110479697-2



**ARIANNA MELISSA RUIZ SILVA**  
C.I. 172679875-2



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE PSICÓLOGA  
EDUCATIVA**

**REGULACIÓN EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. Diseño de un  
Modelo De Intervención Psicoeducativa para estudiantes universitarios de 18 A 25  
años, Quito 2018.**

**ROJAS CADENA CRISTINA MICHELLE**

**RUIZ SILVA ARIANNA MELISSA**

**DIRECTORA: DRA. ELENA DÍAZ MOSQUERA PhD**

**QUITO, 2019**

## DEDICATORIA

A mi mamá, por su amor y apoyo incondicional. Por acompañarme en cada momento y ser ese ángel y esa luz que siempre va a estar dentro de mí.

A mi familia, especialmente a mis abuelitos, por los hermosos momentos que hemos vivido, por todo su amor y por alentarme a seguir siempre adelante.

A David, por su amor infinito, por creer en mí siempre y sobre todo, porque a pesar de la distancia ha estado a mi lado incondicionalmente.

A mi madre por el amor y la confianza que ha depositado en mí y en todos mis proyectos. Por ser ejemplo de perseverancia y fuerza. Sin ti, madre, no sería nada.

A mis abuelitos paternos, mis ángeles en tierra, por todo su amor, paciencia y enseñanzas.

A mi abuelita materna, mi ángel en el cielo, porque su amor ha trascendido en el tiempo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a nuestras familias por ser el soporte fundamental en este proceso, por su apoyo incondicional que nos permitió culminar la carrera con éxito y especialmente, por habernos enseñado los valores y principios que hoy nos permiten ser profesionales íntegras.

A Elena Díaz por haber sido una parte fundamental y nuestra guía en todo este trabajo, además de ser una maestra que se destaca siempre por sus logros académicos y profesionales, así como también por el cariño y la empatía con el que se desenvuelve en su rol de docente.

Nuestro agradecimiento a nuestros-as docentes de la PUCE por la paciencia y vocación con las que nos transmitieron todos los aprendizajes en pro de formar excelentes profesionales para trabajar en beneficio de la comunidad. Y en especial nuestra gratitud a quienes aportaron con su conocimiento y experiencia a este trabajo, Mónica Yépez y Ma. Gabriela Vasco,

A nuestra universidad por estos cinco años llenos de aprendizajes y vivencias significativas que aportaron a nuestro desarrollo personal como académico, y por brindarnos los recursos necesarios para desarrollar nuestras habilidades profesionales.

## TABLA DE CONTENIDOS

<i>Resumen</i>	VII
<i>Abstract</i>	VII
<i>CAPÍTULO 1</i>	<i>1</i>
<i>MARCO INTRODUCTORIO</i>	<i>1</i>
1.1 Título	1
1.2 Datos de la organización o institución	1
1.3 Justificación	1
1.4 Antecedentes	2
1.5. Objetivos	4
1.6 Consideraciones éticas	4
<i>CAPÍTULO 2</i>	<i>6</i>
<i>MARCO TEÓRICO</i>	<i>6</i>
2.1 Inteligencia Emocional (IE)	6
2.1.2 Modelo de Mayer y Salovey	7
2.1.3 Modelo de Bar-On	8
2.2 Competencias Emocionales	9
2.2.1 Competencia y emoción	9
2.2.2 La construcción de las competencias emocionales	11
2.2.3 Modelo Carolyn Saarni	12
2.2.4 Modelo de Competencias Emocionales de Rafael Bisquerra	13
2.3 Regulación Emocional (RE)	14
2.3.1 Componentes y Características de la Regulación emocional	16
2.3.2 Factores que influyen en la Regulación Emocional	18
2.3.3 Modelo Procesal de la Regulación Emocional	20

2.3.3.1 Gross y Thompson	20
2.3.3.2 Werner y Gross	21
2.4 Educación Emocional	22
2.5 Rendimiento Académico (RA)	25
2.5.1 Factores que influyen en el rendimiento académico	26
2.5.2 Relación entre Regulación Emocional y Rendimiento Académico	30
<i>CAPÍTULO 3</i>	35
<i>MARCO METODOLÓGICO</i>	35
3.1 Fase Diagnóstica	35
3.1.1 Metodología	35
3.1.3 Instrumentos	36
3.1.5 Resultados de la Fase Diagnóstica	39
3.2 Producto	44
3.2.1 Objetivo del Producto	44
3.2.2 Actividades	45
3.2.3 Validación del Producto	46
3.2.4 Precondiciones	47
3.2.6 Fuentes de verificación	49
3.2.7 Medios o insumos	49
3.2.8 Matriz de Marco Lógico	51
3.2.9 Presupuesto	54
3.2.10 Sostenibilidad	54
3.2.11 Monitoreo	54
3.2.12 Evaluación	55
3.2.13 Cronograma	55
<i>CONCLUSIONES</i>	57

<i>RECOMENDACIONES</i>	59
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	61
<i>ANEXOS</i>	68
Anexo 1: Encuesta sobre rendimiento académico	69
Anexo 2: Formato de Validación	70
Anexo 3: Producto: Modelo de Intervención Psicoeducativa en Regulación Emocional	71
<i>Anexos</i>	23
<i>Referencias</i>	40

## **Tabla de Figuras**

<i>Figura 1.</i> Componentes de la emoción.....	11
<i>Figura 2.</i> Modelo Procesal de Regulación Emocional de Gross y Thompson.....	21
<i>Figura 3.</i> Cuadro de los factores que influyen en el rendimiento académico.....	27
<i>Figura 4.</i> Tabla de equivalencias PUCE.....	39
<i>Figura 5.</i> Falta de aceptación emocional.....	40
<i>Figura 6.</i> Interferencia en conductas dirigidas a metas.....	40
<i>Figura 7.</i> Dificultad de control de impulsos.....	41
<i>Figura 8.</i> Falta de conciencia emocional.....	41
<i>Figura 9.</i> Acceso limitado a estrategias reguladoras.....	42
<i>Figura 10.</i> Falta de claridad emocional.....	42
<i>Figura 11.</i> Resultados rendimiento académico .....	43

## **Resumen**

La presente disertación estudia la relación de la regulación emocional y el rendimiento académico en jóvenes universitarios de 18 a 25 años de edad. Tiene como fin diseñar una herramienta de intervención psicoeducativa que trabaje y desarrolle las competencias emocionales relacionadas al éxito académico. Se llevó a cabo en la ciudad de Quito, con la participación de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Se realizó una revisión teórica actualizada y una evaluación de los participantes utilizando una ficha sociodemográfica, el test estandarizado Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS) y la tabla de valoración de aprendizajes de la PUCE.

## **Abstract**

The present dissertation studies the relationship of emotional regulation and academic performance in college students from 18 to 25 years of age. Its objective is to design a psychoeducational intervention tool that works and develops the emotional competences related to academic success. It was held in the city of Quito, with the participation of students from Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). An updated theoretical review and a diagnosis of all the participants was carried out using a sociodemographic record, the standardized test Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS) and PUCE apprenticeship assessment table.

# CAPÍTULO 1

## MARCO INTRODUCTORIO

### 1.1 Título

Regulación emocional y rendimiento académico. Diseño de un modelo de intervención psicoeducativa para estudiantes universitarios de 18 a 25 años, Quito 2018.

### 1.2 Datos de la organización o institución

- Nombre: Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
- Actividad: Educación Superior
- Ubicación PUCE: Avenida 12 de Octubre 1076 y Vicente Ramón Roca, Quito.
- Características: La PUCE cuenta con una pedagogía ignaciana, inspirada en principios cristianos, y regida por valores religiosos.
- Contexto: Para el diagnóstico, la información fue levantada en estudiantes universitarios varones y mujeres solteros y sin hijos de 18 a 25 años de edad. Con los resultados que se obtengan se diseñó un modelo de intervención psicoeducativa en el ámbito de la regulación emocional.

### 1.3 Justificación

La presente disertación estudia la regulación emocional, entendida como una de las partes fundamentales de las competencias emocionales, y la relación que tiene con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

En cuanto a las razones sociales, a diferencia de la infancia y adolescencia, la población con la que se trabajó no ha sido muy tomada en consideración para investigaciones en este tema y tampoco cuenta con muchas herramientas de intervención psicoeducativa. En cuanto a las razones teóricas, la postergación del inicio de la vida adulta ha dado lugar a que los jóvenes universitarios se encuentren con un nivel

madurativo emocional que no les permite cumplir con las demandas que la educación superior solicita. Los estudios de grado requieren de ciertas competencias emocionales para garantizar el logro de metas académicas que les permitan la finalización satisfactoria de los estudios de tercer nivel y, por ende, un alcance de desarrollo profesional óptimo, sin embargo, se evidencia la falta de atención en el área de regulación emocional en la población universitaria.

Respecto a las razones personales, se ha podido verificar que la exigencia académica en los estudios superiores demanda de un alto nivel de desarrollo de competencias emocionales, mismas que facilitan a los estudiantes la toma de decisiones enfocadas en la culminación de sus estudios superiores. Además, se ha constatado que hay una falta de recursos y herramientas que trabajen el tema de regulación emocional que sea enfocado para jóvenes universitarios.

La finalidad de esta disertación fue proveer una guía de intervención que pueda ser aplicada en esta población para mejorar su regulación emocional. De esta manera, competencias como: autodisciplina, responsabilidad, autodeterminación, entre otras, se verían influenciadas positivamente, las cuales son necesarias para los estudios de tercer nivel y para el posterior éxito en la vida laboral.

El desarrollo de este tema fue factible, puesto que se realizó en el marco de la investigación “Apego y Regulación emocional en jóvenes universitarios de Quito-Ecuador” (Díaz, Merlyn, & Latorre, 2018), la misma que ha sido aprobada por la Dirección de Investigación de la PUCE.

#### **1.4 Antecedentes**

La regulación emocional es entendida como la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para

autogenerarse emociones positivas” (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 71). Las competencias emocionales son requeridas para lograr una adecuada regulación de emociones, estas competencias se refieren a las habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes para comprender, regular, y expresar de manera apropiada y efectiva los fenómenos emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007).

Se ha demostrado que el dominio de competencias emocionales favorece diversos aspectos entre los que destacan el proceso de aprendizaje, por lo tanto, un adecuado manejo de emociones favorecería una mejor adaptación al contexto y un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida cotidiana con mayores probabilidades de éxito, contribuyendo así al desarrollo integral del individuo (Gaeta & López, 2013).

Autores como Bisquerra & Pérez (2007) y Suberviola-Ovejas (2011), han realizado estudios e investigaciones que plantean la existencia de una correlación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico, así como también con otras variables que influyen en los estudiantes como las relaciones sociales y el equilibrio personal. Así, se ha observado que las habilidades emocionales repercuten en el rendimiento académico, pues el trabajo cognitivo implica emplear y regular las emociones, que a la vez favorece procesos psicológicos como la concentración, atención y manejo de estrés (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

En el Ecuador el tema de regulación emocional en universitarios no se ha desarrollado a profundidad y son pocos los trabajos de investigación que se encuentran en esta área, pues se han enfocado en consecuencias como el rendimiento laboral (Yépez, 2016), más no en el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, la presente disertación resulta novedosa y significativa, pues proveerá herramientas para el trabajo con esta población.

De manera particular en la PUCE, no se registran trabajos sobre la relación de la regulación emocional y el rendimiento académico. Sin embargo, se menciona que la autorregulación emocional influye en el nivel de procrastinación académica (Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez, & Villegas-Villacrés, 2018), incidiendo de esta manera en su rendimiento académico. Adicionalmente, no se ha encontrado en el Ecuador otro estudio en el que se haya diseñado un modelo de intervención psicoeducativa en el área de regulación emocional, con la finalidad de proveer una herramienta que permita el mejoramiento de competencias emocionales y rendimiento académico para jóvenes universitarios; por lo que el tema presentado es original y contribuye al conocimiento sobre la relación e influencia de las emociones en el rendimiento académico.

### **1.5. Objetivos**

Objetivo general:

- Diseñar un modelo de intervención psicoeducativa, con la finalidad de proveer una herramienta que permita el mejoramiento de habilidades en regulación emocional necesarias para el éxito académico de jóvenes universitarios.

Objetivos Específicos:

- Explicar la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en la etapa universitaria.
- Realizar un diagnóstico en el área de regulación emocional en jóvenes universitarios
- Revisar bibliografía que permita el diseño de un modelo de intervención psicoeducativa en regulación emocional para jóvenes universitarios.

### **1.6 Consideraciones éticas**

Para la realización del presente estudio, se tuvo claro que los estudiantes corrían un riesgo psíquico mínimo que la directora de la disertación había revisado previamente.

Puesto que esta disertación se derivó de la investigación “Apego y Regulación Emocional en jóvenes universitarios” (Díaz et al., 2018), estuvo regida bajo el criterio normativo del Comité de Ética de la PUCE. Se planteó que en caso de que surgiera alguna emergencia psicológica, las estudiantes de Psicología a cargo de la disertación serían las encargadas de brindar el primer auxilio psicológico y después, de ser necesario, se remitiría al sujeto a atención con la directora de la disertación o con alguna de las personas a cargo de la investigación, quienes son parte del equipo de docentes de la Facultad de Psicología de la PUCE.

Para la utilización de la prueba DERS se contó con la aprobación de su autor, Kim Gratz, a quien se lo contactó vía correo electrónico desde la investigación “Apego y Regulación Emocional” y se obtuvo la respuesta positiva sobre el uso del DERS por este mismo medio.

Como parte de la normativa ética, se planteó que las personas que accedieran a formar parte de la investigación tendrían la libertad de decidir voluntariamente su participación, así como abandonar la misma en cualquier momento. Para ello, se elaboró un consentimiento informado, en el cual se explicó de forma general la investigación a realizarse y el cual fue firmado por cada participante. Adicionalmente, se dio a conocer a los participantes que se guardaría la confidencialidad y que su identidad no sería vulnerada, pues en los test aplicados se manejaron códigos que no ponían en riesgo la información personal de cada participante.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Inteligencia Emocional (IE)

El concepto de IE surge y se difunde a partir de las investigaciones de Salovey y Mayer, y Goleman desde 1990 hasta 1995. Actualmente, se lo considera como uno de los aspectos más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje de las emociones, pues es el término base para la comprensión y estudio de las competencias emocionales y de la educación emocional (Bisquerra, 2009). La definición de inteligencia emocional no se encuentra plenamente determinada, por lo que para el abordaje de este tema se ha tomado en cuenta los modelos que presentan sus autores más relevantes.

##### 2.1.1 Modelo Goleman

El término de Inteligencia Emocional fue popularizado por Daniel Goleman en 1995 en la publicación de su libro “Emotional Intelligence”. Para este autor la IE es:

Un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de auto-motivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza (Luzuriaga, 2015, p. 115).

Goleman creó un modelo de IE el cual lo conforman cuatro dimensiones, cada una integrada por diferentes competencias.

La primera dimensión es *el conocimiento de uno mismo*. Está formada por la competencia de autoconocimiento emocional, lo que se refiere a las capacidades con las que cuenta una persona para reconocer y expresar sus propias emociones y cómo estas pueden llegar a afectar su desempeño (Luzuriaga, 2015).

La segunda dimensión es *la autorregulación* y es la que permite el manejo de las emociones, donde algunas competencias como el autocontrol emocional y la adaptabilidad le permiten a las personas tomar decisiones para el beneficio propio y de los demás (Luzuriaga, 2015).

La tercera dimensión es *la conciencia social*. Hace referencia a la capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales con competencias como la empatía y la conciencia organizacional (Luzuriaga, 2015).

Por último, la cuarta dimensión llamada *la regulación de relaciones interpersonales*. se enfoca en habilidades de liderazgo, influencia, trabajo en equipo y colaboración (Luzuriaga, 2015).

### **2.1.2 Modelo de Mayer y Salovey**

Para estos autores la IE se estructura en cuatro aspectos que están directamente relacionados y son: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.

La *percepción emocional* no solo hace referencia a la capacidad de percibir e identificar las emociones, sino que también incluye una adecuada expresión de las emociones en el entorno en el que se desenvuelve (Mayer, Salovey y Caruso, 2000 en Bisquerra, 2019).

Por otra parte, la *facilitación emocional del pensamiento* es el proceso por el cual la emoción percibida se dirige al sistema cognitivo permitiendo la dirección de la atención hacia estímulos importantes, además de crear en el individuo la capacidad de obtener varias perspectivas de lo que ocurre a su alrededor (Mayer et al., 2000 en Bisquerra, 2009).

La *comprensión emocional* es la habilidad de entender y razonar las emociones y de esta manera poder interpretarlas, proporcionándoles un significado que permite el

reconocimiento de la transición de una emoción a otra (Mayer et al., 2000 en Bisquerra, 2009).

Finalmente, la *regulación emocional* permite la reflexión y gestión de las emociones, potenciando las positivas sobre las negativas, frente a las diferentes situaciones de la cotidianidad (Mayer et al., 2000 en Bisquerra, 2009).

### **2.1.3 Modelo de Bar-On**

Reuven Bar-On utiliza los términos inteligencia emocional y social para describir al “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio” (Bar-On, 1997 en Bisquerra, 2009, p. 133).

Este modelo se estructura en base a los siguientes componentes:

- **Intrapersonal:** consiste en la conciencia propia de las emociones, así como la expresión de las mismas (Luzuriaga, 2015). Se conforma por las siguientes competencias: “autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia” (p. 133).
- **Interpersonal:** toma en cuenta la conciencia social y las relaciones interpersonales (Luzuriaga, 2015). Las competencias que lo constituyen son: “empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social (p. 133).
- **Manejo del estrés:** este componente hace referencia al manejo y regulación de emociones, tomando en cuenta habilidades como: “tolerancia al estrés, control de la impulsividad” (p. 133).
- **Adaptabilidad:** en este componente el manejo del cambio es el punto central (Luzuriaga, 2015). Las competencias que lo constituyen son: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad.

- Humor: esta última dimensión está relacionada con la motivación del individuo para manejarse en diferentes situaciones (Luzuriaga, 2015). Son necesarias competencias como: felicidad, optimismo.

El término de inteligencia emocional (IE), ha sido ligado directamente con la definición de competencias emocionales (CE) y autores como Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (1995) han encontrado coincidencias entre CE e IE, por lo tanto, se puede afirmar que estos términos coexisten y solamente se los ha separado para facilitar el estudio de las emociones.

## **2.2 Competencias Emocionales**

### **2.2.1 Competencia y emoción**

Antes de hablar sobre las competencias emocionales, es necesario definir el concepto de competencia y emoción, con el fin de contextualizar este trabajo de investigación.

Bisquerra y Pérez (2007) definen una competencia como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63). Sobre la base de esta definición, estos mismos autores han podido destacar ciertas características que debe tener una competencia. Son las siguientes:

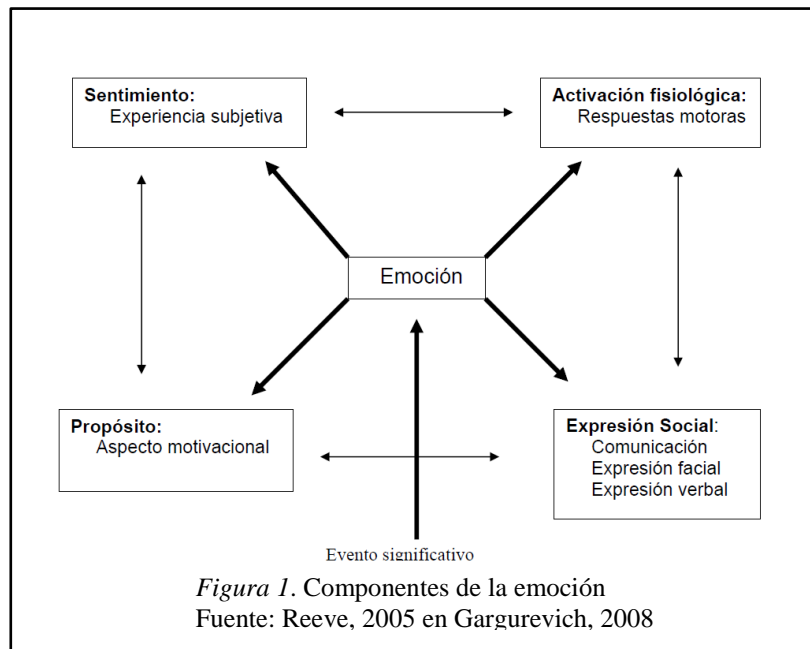
- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal)
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer” y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, unido a la experiencia

- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad (p. 63).

Por otra parte, al concepto de emoción se lo considera como multidimensional, ya que son varias las áreas de la investigación científica que la estudia. Con el fin de mantener a este término dentro de la misma línea teórica en la que se encuentra el concepto de competencia, se toma la siguiente definición de emoción: “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra, 2000 en Bisquerra, 2009, p. 20).

Se tiene una concepción multidimensional de las emociones, en donde se presentan varios componentes (Reeve, 2005 en Gargurevich, 2008, p. 4):

1. El sentimiento: es el componente subjetivo, que da significado a la emoción (implica actividad cognitiva).
2. La activación del cuerpo: es la activación hormonal y autonómica que prepara y regula al cuerpo para la acción.
3. El propósito: es el aspecto motivacional de la emoción.
4. La expresión social: es el aspecto comunicacional de la emoción, lo que todos los demás pueden notar a simple vista (la expresión facial, por ejemplo).



### 2.2.2 La construcción de las competencias emocionales

Se puede entender a las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22). Se pueden distinguir dos bloques entre las competencias emocionales: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar emociones propias y regularlas de manera apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás piensan y sienten (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc. (Bisquerra, 2003).

Los autores Salovey y Sluyter (1997 en Bisquerra, 2003) han podido identificar cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Este marco se relaciona con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía, habilidades sociales (Bisquerra, 2003). Se han elaborado diversas propuestas con el fin de describir las competencias emocionales, entre ellas están los modelos de Saarni (1999 en Luzuriaga, 2015) y una actualización de versiones

anteriores Bisquerra (2000, 2002; Bisquerra & Pérez, 2007 en Bisquerra, 2009), que se explican a continuación.

### **2.2.3 Modelo Carolyn Saarni**

Saarni (1999,1997 en Luzuriaga, 2015) define a las competencias emocionales como “un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma”. Saarni (1999,1997 en Luzuriaga, 2015) planteó su modelo con ocho competencias básicas:

- *Conciencia emocional de uno mismo:* se refiere a la capacidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.
- *Habilidad para discernir y entender las emociones de otros:* tomando en cuenta el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.
- *Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción:* tomando como referencia las culturas y subculturas propias. También incluye la habilidad para asociar la emoción con roles sociales.
- *Capacidad de empatía:* ser capaz de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros.
- *Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes:* se lleva a cabo reduciendo su impacto en el momento de un suceso conflictivo.
- *Conciencia de comunicación emocional en las relaciones:* se refiere a la capacidad para expresar genuinamente la emoción, así como el nivel de reciprocidad que se puede generar en otros.

- *La capacidad de autoeficacia emocional*: tiene que ver con el balance emocional entre lo personal, social y cultural (Saarni, 1999 en Luzuariga, 2015; Bisquerra y Pérez, 2007 en Luzuriaga, 2015).

#### **2.2.4 Modelo de Competencias Emocionales de Rafael Bisquerra**

Este autor define a las competencias como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009, p. 143).

Sobre la base de esta definición formula su modelo de competencias emocionales y está compuesto por cinco elementos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

La conciencia emocional es la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2007, p. 69). Está compuesta por tres pasos: el primero es tomar conciencia de las propias emociones y es el que hace referencia a identificar y percibir los propios sentimientos, además de etiquetarlos (Bisquerra & Pérez, 2007). En el segundo paso se trata de dar nombre a las emociones y, por último, se tiene comprensión de las emociones de los demás, es aquí donde se toma en cuenta la comunicación verbal y no verbal y también existe un significado cultural para cada situación que se presente (Bisquerra & Pérez, 2007).

La segunda competencia es la regulación emocional que se define como la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra &

Pérez, 2007, p. 70). El desarrollo teórico de este término se lo realizará más detalladamente en el subtema de regulación emocional.

La tercera competencia del Modelo de Rafael Bisquerra es la autonomía emocional que está configurada por la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad y la autoeficacia emocional. Todas las anteriores se relacionan directamente con la autogestión personal (Bisquerra & Pérez, 2007).

El cuarto elemento de este modelo es la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 71). Todas estas microcompetencias denotan la capacidad de empatía, expresión de los propios derechos, teniendo en cuenta la perspectiva y sentimientos de los demás (Bisquerra, 2019).

Por último, se encuentran las competencias para la vida y el bienestar, compuestas por la capacidad de fijar objetivos adaptativos, la toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, la ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, el bienestar subjetivo y el *fluir* (Bisquerra & Pérez, 2007). Esta competencia hace énfasis en la habilidad para ser responsable y poder afrontar los desafíos que se presentan día a día de una manera satisfactoria (Bisquerra & Pérez, 2007).

### **2.3 Regulación Emocional (RE)**

El constructo de regulación emocional ha sido definido por varios autores lo que ha dificultado la integración y consolidación de un solo concepto para este término (Kinkead, Garrido, & Uribe, 2011). A continuación, se presenta una recopilación de las definiciones propuestas por los autores más relevantes en el estudio de este tema.

Thompson (1994) establece que la regulación emocional se refiere a “todos los procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de la monitorización, evaluación y

modificación de las reacciones emocionales, especialmente sus características temporales y de intensidad, con el fin de alcanzar una meta” (p. 28).

Los autores Einsberg y Spinrand, quienes se han dedicado al estudio de la regulación emocional la definen como:

El proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos, la fisiología relacionada con las emociones, los procesos de atención, los estados motivacionales, y/o concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la realización de la adaptación social o biológica relacionada con los afectos o el logro de objetivos individuales (Einsberg & Spinrad, 2004 en Kinkead et al., 2011, p. 29).

Para Gross y Thompson la regulación emocional se define como “el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones (positivas y negativas) que ellos mismos y otras personas experimentan, cuándo las experimentan, cómo las experimentan y cómo las expresan” (Gross y Thompson, 2007 en Reyes & Tena, 2016, p. 13).

Retomando lo planteado por Rafael Bisquerra en su estudio de las competencias emocionales se encuentra que la regulación emocional es la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 70). Este autor divide a este término en las siguientes microcompetencias:

- a) Expresión emocional apropiada: señala la habilidad para controlar la forma de respuesta que se tiene de la emoción interna, comprendiendo el impacto que tiene la propia expresión de la emoción al momento de relacionarse con otras personas (Bisquerra, 2019).

- b) Regulación de las emociones y sentimientos: trata de la aceptación de que algunas emociones deben ser reguladas como “la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 70).
- c) Habilidades de afrontamiento: las cuales requieren de la utilización de la autorregulación, es decir el control de la intensidad y duración de los estados emocionales (Bisquerra, 2009).
- d) Competencia para autogenerar emociones positivas: se refiere a generar para uno mismo el bienestar emocional que aporte al mejoramiento de la calidad de vida, utilizando la capacidad de experimentar emociones positivas (Bisquerra, 2019).

Los planteamientos antes descritos ayudan a entender a la regulación emocional como el adecuado control de procesos emocionales internos y respuestas fisiológicas y conductuales, poniendo en práctica estrategias (Garrido-Rojas, 2006), que permiten el éxito en las relaciones interpersonales y el cumplimiento de metas personales.

### **2.3.1 Componentes y Características de la Regulación emocional**

Gratz y Roemer (2004) han puesto énfasis en una teoría en la que se numeran varios componentes relacionados al proceso regulatorio. Son los siguientes:

- (a) el conocimiento y la comprensión de las emociones, (b) la aceptación de las emociones, (c) la capacidad para controlar comportamientos impulsivos y comportarse de acuerdo con las metas deseadas cuando experimentamos emociones negativas, y (d) la capacidad para utilizar estrategias de regulación emocional (p. 42).

En la recopilación de Gómez-Simón (2015) se especifican las características de cada componente de la RE. El *conocimiento y la comprensión de las emociones* menciona cómo la persona atiende y recibe los estímulos emocionales y recalca la importancia de la conciencia y atención emocional, pues el exceso y la ausencia de las mismas pueden desembocar en el padecimiento de algún trastorno mental. Además, que permiten la distinción de diferentes emociones permitiendo a la persona una mayor capacidad de regulación de las mismas. La *aceptación de las emociones* permite al individuo no restringir su experiencia emocional, debido a que tiene mayor disposición a sentir emociones agradables y desagradables, lo cual resulta favorable al momento de la RE.

La *capacidad para controlar comportamientos impulsivos y comportarse de acuerdo con las metas deseadas cuando experimentamos emociones negativas* pone énfasis en el conocimiento de lo que el individuo desea lograr en una determinada situación, además, de inhibir comportamientos que se contrapongan a la meta planteada y, es en base a esto que se evalúa y aplica la estrategia de regulación emocional pertinente. Finalmente, *la capacidad para utilizar estrategias de regulación emocional* involucra el uso de los medios más adecuados para la RE, por lo tanto, una persona que cuente con un mayor número de opciones de respuesta tendrá mayor acceso a su control emocional (Gómez-Simón, 2015)

Thompson (1994) ha considerado cuatro características de la RE. Primero, que la RE mantiene, inhibe o suprime la activación emocional; también implica estrategias de manejo emocional interno y de las influencias que se encuentran en el exterior (Kinkead et al., 2011); tiene mayor efecto en las emociones que son intensas y de larga duración como la ira, que se puede presentar en una situación de injusticia, pero también, en algunas ocasiones afecta a las emociones discretas como la culpa o la vergüenza. Por

último, la emoción debe regularse de manera funcional, en base a los objetivos que tenga la persona frente a una situación específica (Thompson, 1994).

Por otra parte, Kinkead et al., (2011) mencionan las características de RE que fueron determinadas por Gross (1999). La primera hace énfasis en que las personas son responsables de influenciar sus propias emociones, antes que hacerlo con las emociones de los otros; la segunda hace referencia a que la RE puede presentarse en situaciones donde se requiera un control consciente, sin embargo, también está presente en las respuestas de las actividades que ya están automatizadas y son inconscientes; la tercera es que a pesar de que se ha enfatizado en el estudio de la regulación emocional de las emociones negativas, también está presente en las positivas. Por último, “considerar que la regulación emocional no es inherentemente buena ni mala” (Kinkead et al., 2011, p.30).

Articulando las características presentadas por estos dos autores, se podría decir que la regulación emocional, se realiza de forma consciente e inconsciente, dependiendo de la situación en la que esté presente la persona, pues permite que se tenga el control interno de las emociones que se estén experimentando, así como también de las influencias externas que las provocan.

Es necesario entender que el grado de regulación emocional en una persona va a depender de la realidad particular de la misma. Es por esta razón, que la RE va a estar influenciada por varios factores internos y externos del individuo.

### **2.3.2 Factores que influyen en la Regulación Emocional**

Han sido varios los factores que se relacionan con la regulación emocional como: los biológicos, los ambientales, los biológico-culturales y, un último factor, que es la edad (Martínez, 2015).

En el factor biológico entra en juego el temperamento que se refiere a “las diferencias constitutivas en la reactividad y autorregulación” (Rothbart, 1991 en

Martínez, 2015, p.16). Esta característica influye en la intensidad y en la forma de regulación emocional que se utiliza como respuesta ante un estímulo (Martínez, 2015). También se encuentran los componentes neurofisiológicos, en los cuales destaca la actividad de la amígdala, la activación del córtex pre-frontal, la actividad del sistema adrenocortical-hipotalámico-pituitaria y la influencia del tono vagal (Martínez, 2015).

El primer componente neurofisiológico se encarga de generar, monitorear y suprimir la excitación emocional; el segundo hace referencia a que cuando existe una mayor activación en el hemisferio izquierdo se le atribuyen la experiencia de emociones positivas, en cambio, a un mayor funcionamiento del hemisferio derecho, se le asocia la percepción de emociones negativas; el tercer componente es el responsable de la producción de la hormona cortisol que al estar en niveles elevados se la relaciona con estados depresivos; por último, el tono vagal que es el encargado de controlar el rendimiento cardíaco para la regulación de la conducta emocional y de las facultades atencionales al momento de encontrarse con desafíos ambientales (Martínez, 2015).

Dentro de los factores ambientales se ha encontrado que la RE guarda relación con el tipo de apego y el modo de crianza con el que cuenta una persona, pues la capacidad de regular las emociones de las figuras cuidadoras primarias o padres, incide directamente en cómo los niños y niñas aprenden a autorregularse emocionalmente. Es por esta razón, que la RE tiene impacto desde los primeros años de vida, logrando un funcionamiento óptimo en la edad adulta (Martínez, 2015).

Al mencionar el factor biológico-cultural se está hablando de dos variables: sexo y género. De la primera variable porque la constitución biológica y la producción hormonal y neuronal de hombres y mujeres es diferente; y de la segunda variable porque las respuestas emocionales que se esperan de acuerdo al género, masculino y femenino, están

constituidas de acuerdo al contexto cultural donde se desarrolla cada persona (Martínez, 2015).

### **2.3.3 Modelo Procesal de la Regulación Emocional**

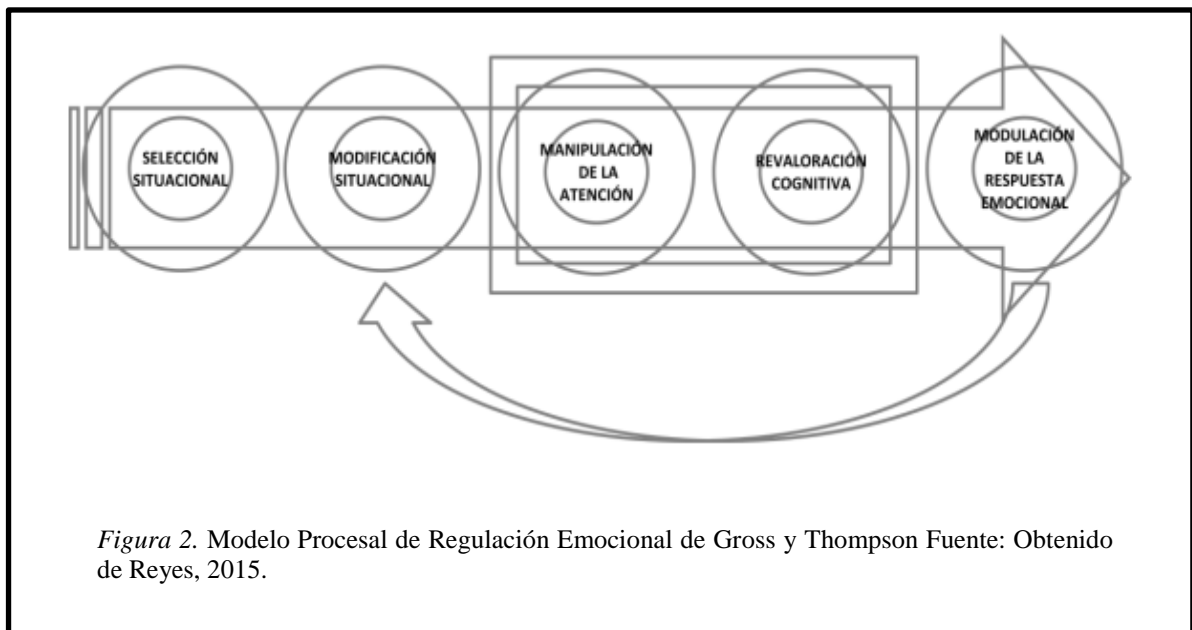
#### **2.3.3.1 Gross y Thompson**

En base a la definición de RE de Gross y Thompson (2007), se presenta una serie de etapas conformadas por estrategias que facilitan la regulación de emociones. Las cuatro primeras están centradas en los antecedentes (Martínez, 2015).

1. Selección situacional: En esta etapa la experiencia de la persona juega un papel muy importante, debido a que, en base a esta, el individuo es capaz de elegir las situaciones a las que se expone, teniendo predominancia aquellas que resultan agradables para el sujeto y, por el contrario, evitando las que implican insatisfacción (Reyes & Tena, 2016).
2. Modificación situacional: Se refiere al uso de estrategias específicas que permiten cambiar el impacto emocional que provoca una situación determinada, especialmente aquellas que generan estrés, dando como resultado ciertas habilidades adaptativas (Martínez, 2015; Reyes & Tena, 2016).
3. Manipulación de la atención: implica la focalización de mayores niveles de atención y concentración en aquellos estímulos que resulten placenteros e interesantes, así como también la desviación atencional frente a aquellas experiencias que podrían provocar desagrado (Martínez, 2015; Reyes & Tena, 2016).
4. Revaloración cognitiva: Se constituye por la capacidad de modificar la valoración que fue generada por una situación determinada, otorgándole un nuevo significado con el fin de cambiar el nivel de impacto emocional (Martínez, 2015; Reyes, 2015; Reyes & Tena, 2016).

La última de las etapas del modelo procesal de Gross y Thompson ya no está focalizada en los antecedentes, sino en la respuesta.

5. Modulación de la respuesta: Corresponde a las “respuestas fisiológicas, experienciales o comportamentales” (Gross & Muñoz, 1995 en Martínez, 2015). Es importante considerar que, al momento de existir disminución en la expresión emocional negativa, no necesariamente se presentará con un nivel de experiencia emocional negativa; por otra parte, la disminución de la expresión positiva conlleva la disminución de la experiencia positiva (Guillone, Hughes, King, & Tonge, 2010).



### 2.3.3.2 Werner y Gross

Para estos autores es ineludible que las estrategias que se plantean para la RE efectiva deben ser “adaptadas al contexto, acordes con la controlabilidad de los eventos internos y externos, y congruentes con las metas a largo plazo” (Reyes, 2015, p. 26).

1. Pausarse: tener conciencia de la emoción que se está experimentando sin intención de evitarla o modificarla.

2. Identificar: es importante reconocer que cada emoción comprende diferentes cualidades “experienciales, conductuales, fisiológicas, y sus funciones interpersonales” (Reyes, 2015, p.27). Por lo tanto, es imprescindible darle un nombre a la emoción que se está experimentando, para poder regularla efectivamente.
3. Discriminar: se pueden encontrar situaciones controlables e incontrolables y, dependiendo de cuál se esté experimentando se sugiere la tolerancia y la aceptación respectivamente (Reyes & Tena, 2016).
4. Conciencia y jerarquización: se deben tener claras las metas y valores personales mientras se experimenta la emoción, para redireccionar las emociones al cumplimiento de las mismas.

Se puede resaltar la importancia del estado de conciencia sobre la emoción que se está experimentando y de la situación que la genera, porque en base a estas dos variables la persona logra tomar las decisiones respecto a cuál es la estrategia más acertada para regular sus emociones satisfactoriamente teniendo en cuenta el contexto en el que está inmersa.

## **2.4 Educación Emocional**

La educación emocional ha sido un tema investigado a profundidad por Rafael Bisquerra, a partir de sus estudios de las competencias emocionales (Bisquerra, 2000; 2001; 2003; 2009). Se define a la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos

que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243).

La educación emocional comprende un área importante del desarrollo humano, pues fortalece las competencias emocionales de las personas, mismas que son necesarias para el cumplimiento de metas y resolución de dificultades, apuntando al mejoramiento de la calidad de vida.

A nivel educativo, se citan varios objetivos que competen a la educación emocional (Bisquerra, 2009, p. 163):

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

En consecuencia, con el cumplimiento de estos objetivos, se podría adquirir competencias emocionales que a la vez se convierten en una forma de prevención de situaciones de riesgo, pues logran disminuir los niveles de vulnerabilidad del individuo maximizando las habilidades de resiliencia (Bisquerra, 2009).

Al momento de desarrollar un plan de educación emocional, es importante tomar en consideración varios aspectos como: las personas a las que va dirigido y la capacitación

de las personas que lo van a ejecutar, teniendo como referencia el marco conceptual de las emociones y estudios sobre el tema (Bisquerra, 2009).

Para Bisquerra (2009), la educación emocional apunta a ser un proceso dinámico, continuo, de mucha autorreflexión y concientización, por lo tanto, son dos las competencias emocionales que se favorecen con este ejercicio: la conciencia emocional y la regulación emocional.

Una de las formas en las que se puede implementar la educación emocional es la intervención psicoeducativa. Castellanos (1995 en Bausela, 2004) diferencia algunos modelos de intervención:

- Modelo de counseling: atención individualizada y de acción directa.
- Modelo de consulta: tiene una perspectiva terapéutica y puede trabajar de forma individual y grupal.
- Modelo de servicios: centrado en grupos vulnerables que se encuentren en situaciones de riesgo.
- Modelo de programas: es de carácter educativo y parte desde el análisis previo de las necesidades que presenta el grupo al que va dirigido.

Para la presente disertación se utilizará el Modelo de programas debido a que se encuentra orientado al ámbito educativo y “se concreta en un proyecto o programa, por lo que implica que se planifique, diseñe, ejecute y evalúen resultados” (Erausquin, Denegri, & Michele, 2014). Es pertinente identificar las necesidades específicas de las personas que van a ser beneficiarias de la ejecución del proyecto, pudiendo ser estudiantes, padres, docentes o cualquier otro individuo que sea parte de la comunidad educativa. Este modelo trabaja con el cumplimiento de objetivos a lo largo del tiempo asignado para la realización total del mismo (Erausquin et al., 2014).

A partir de todo lo anterior, se resalta la importancia de la educación emocional dirigida a todo tipo de población, pues, además de estar relacionada directamente con el éxito en el área personal (favoreciendo metas personales) y en el ámbito social, también influencia al desarrollo satisfactorio, tanto académico como laboral.

El rendimiento académico constituye una de las variables que se ve influenciada en gran medida por las emociones. Las experiencias emocionales pueden beneficiar o, por el contrario, interferir en los procesos cognitivos, que son necesarios para aprender contenidos impartidos o afrontar de manera favorable la situación de rendir un examen (Merlino & Ayllón, 2012).

## **2.5 Rendimiento Académico (RA)**

En la actualidad no se puede encontrar una sola definición de rendimiento académico, pues son varios los autores que lo han estudiado a lo largo del tiempo sin llegar a un consenso sobre una conceptualización definitiva, sin embargo, se encuentran factores en común dentro de las aproximaciones teóricas de este término. A continuación, se presentan a los autores más relevantes en el abordaje del RA.

Según Forteza (1975 en Castejón, 2014) el rendimiento académico es el resultado de la participación del alumno, en conjunto con la metodología de enseñanza de la institución educativa que se relaciona con factores internos y externos del estudiante.

Tourón (1985) ha sido un autor que ha abordado desde diferentes perspectivas al RA y lo define como “ordinariamente un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido por el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción del docente” (Tourón, 1985, p. 473).

En base a las anteriores definiciones, el RA se presenta como efecto de acciones dinámicas entre el educando y el educador que se ven influenciadas por factores internos

y externos de cada uno de ellos, por lo que el abordaje de este tema debe tener una perspectiva multidimensional para una mejor comprensión de lo que constituye al RA.

Otra definición señala que el RA va a estar expresado en un instrumento de evaluación, utilizado por el docente, con la finalidad de dar cuenta de la culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se lleva a cabo en un período determinado y, como resultado, el estudiante obtiene una calificación que lo acredita o desacredita, para continuar en un próximo nivel de aprendizaje (Camarena, Chavez & Gómez, 1985 en Morales, Morales, & Holguín, 2016).

Para Gómez-Castro (1986) el RA es un conjunto de habilidades escolares y niveles de conocimiento que un estudiante presenta a lo largo de su vida escolar que son expresados en un instrumento de evaluación al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Castejón (2014) concluye que el RA al ser un constructo psicológico, infiere dificultades al momento de la construcción de su concepto y que, en la mayoría de investigaciones sobre este tema, se utilizan las calificaciones otorgadas por parte de los docentes hacia los estudiantes como indicadores del mismo.

Tomando en cuenta los puntos convergentes de los autores presentados, se puede abordar al RA como el producto cuantificable reflejado en una calificación que se obtiene después de la evaluación que realiza el docente al final del proceso de aprendizaje, y que se ve influenciado por factores internos y externos del estudiante.

### **2.5.1 Factores que influyen en el rendimiento académico**

Investigaciones (Garbanzo, 2007, Vázquez et al, 2012) han determinado que existen tres grupos de factores que intervienen en el RA. Estos son: personales, sociales e institucionales.

Factores personales	Factores sociales	Factores institucionales
Competencia cognitiva	Diferencias sociales	Elección de los estudios según interés del estudiante
Motivación	Entorno familiar	Complejidad en los estudios
Condiciones cognitivas	Nivel educativo de los progenitores	Condiciones institucionales
Autoconcepto académico	Nivel educativo de la madre;	Servicios institucionales de apoyo
Auto eficacia percibida	Contexto socio económico	Ambiente estudiantil
Bienestar psicológico	Variables demográficas.	Relación estudiante-profesor
Satisfacción y abandono con respecto a los estudios		Pruebas específicas de ingreso a la carrera
Asistencia a clases		
Inteligencia		
Aptitudes		
Sexo		
Formación académica previa		
Nota de acceso a la Universidad		

*Figura 3.* Cuadro de los factores que influyen en el rendimiento académico.  
Fuente: Obtenido de la publicación de Vázquez et al, 2012. Universidad Nacional de Rosario.

Como determinantes personales, Garbanzo (2007) señala 13 factores que abarcan desde la condición biológica, hasta variables sociodemográficas de la persona. El primer determinante que presenta es la *competencia cognitiva* que se asocia a capacidades que se han relacionado con el éxito académico como “la persistencia, el deseo del éxito, expectativas académicas del individuo y la motivación” (Garbanzo, 2007, pp. 48-49).

Como segundo factor se menciona a la *motivación* la subdivide en: intrínseca que implica la dedicación, el compromiso y la concentración que tiene una persona al realizar las tareas académicas; la extrínseca trata sobre aquellos elementos externos como el lugar donde estudia el individuo, el clima de aprendizaje donde se desenvuelve, los docentes, las condiciones económicas, entre otras; las atribuciones causales hacen referencia a la valoración que le otorga la persona a sus resultados académicos, puede atribuirle a su propia inteligencia o si fue cuestión de buena suerte. Por último, las percepciones de control conjugan a las áreas cognitivas, sociales y físicas, en donde el estudiante tiene una

apreciación sobre el autocontrol que tiene sobre su propio desempeño académico (Garbanzo, 2007).

Las *condiciones cognitivas* dan lugar a las estrategias (utilización de hábitos de estudio, organización del tiempo, entre otras) que el estudiante construye en base a la percepción que tenga sobre la materia y su propio estilo de aprendizaje. El *autoconcepto académico* y la *autoeficacia percibida* hacen referencia a las creencias de las propias capacidades de autogestión que un estudiante tiene de sí mismo, las cuales están estrechamente relacionadas con la motivación y los resultados académicos logrados; la falta de autoeficacia se asocia con “estados de agotamiento, desinterés y falta de proyección con sus estudios, y es conocido como burnout, que es la fatiga o la sensación de estar “quemado” por las actividades académicas” (Garbanzo, 2007, p. 51).

El *bienestar psicológico* toma en cuenta el estado psicológico de la persona y su capacidad de afrontamiento ante los desafíos académicos que va a dar como resultado un mayor rendimiento académico y que a su vez refleja la satisfacción y felicidad asociadas al estudio, incrementando la autoestima. La *satisfacción* y el *abandono* se refieren a la actitud con la cual la persona asume su rol en el ámbito escolar. En el estudio de Vélez y Roa (2005 en Garbanzo, 2007) se comprobó que los estudiantes con mayores niveles de satisfacción en cuanto a su carrera y universidad, presentan un mejor rendimiento académico.

La *asistencia a clases* se ve influenciada por la motivación y, por lo tanto, expresa un mayor RA. La ausencia está ligada a los casos de repetición y deserción de los estudios académicos universitarios (Vázquez et al, 2012). En el determinante *inteligencia* no se alude solamente a los campos de comprensión verbal y razonamiento matemático, sino que también hace énfasis en la inteligencia emocional, tomando en cuenta la importancia de las competencias emocionales y habilidades sociales en el éxito académico

(Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Suberviola-Ovejas, 2012). Las *aptitudes* “se asocian a habilidades para realizar determinadas tareas por parte del estudiante, mediante diferentes pruebas” (Castejón & Pérez, 1998 en Garbanzo, 2007, p. 52). En la recopilación de información Garbanzo (2007) señala que, respecto al *sexo*, existe una ligera tendencia a un mayor RA de parte de las mujeres frente a los hombres.

La *formación académica previa a la universidad* considera como elementos importantes e indicadores del éxito académico, a la calidad de la institución educativa donde se realizaron los estudios previos y a las calificaciones obtenidas dentro de este establecimiento. Finalmente, se ha encontrado que la *nota de acceso a la universidad* es una variable que predice el rendimiento académico que se va a obtener en el transcurso de la educación universitaria.

Los determinantes sociales (ver figura 3) se relacionan con factores del RA como: el entorno familiar donde se desenvuelve el individuo, los niveles de escolarización de padre y madre, además, la importancia de las desigualdades sociales y culturales y la situación socioeconómica y geográfica en donde el estudiante ejerce su educación superior como condicionantes del RA (Vázquez et al, 2012).

En cuanto a los factores institucionales se puede señalar que entran en juego variables de “orden institucional, es decir condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, entre otros factores que rigen en la institución educativa” (Garbanzo, 2007 p. 56). Esta categoría se conecta con los determinantes personales debido a que entra en juego la elección de la carrera por parte del estudiante; también esta categoría se conecta con los determinantes sociales, pues existe la interrelación del ambiente estudiantil y de las relaciones interpersonales profesor-alumno y alumno-alumno. Todos los factores anteriores pueden perjudicar o favorecer al RA, dependiendo de cómo se desarrollen y se lleven a cabo.

### **2.5.2 Relación entre Regulación Emocional y Rendimiento Académico**

Es necesario contextualizar a la educación superior. Caballero, Abello y Palacio (2007) mencionan que los estudiantes universitarios se enfrentan a altos niveles de tensión, ansiedad y miedo, debido a las exigencias que requiere este nivel de estudios, pues encuentran presión en mantener un rendimiento académico satisfactorio para aprobar cada curso, además del éxito en el desarrollo del ámbito social. El problema radica en la dificultad que presentan algunos estudiantes en el proceso de adaptación a estos requerimientos, pudiendo desencadenar:

Sensaciones de no poder más de sí mismo (agotamiento) y responder con una actitud negativa de autocrítica, desvalorización y pérdida de interés de la trascendencia y valor frente al estudio (cinismo) lo cual podría incrementar sus dudas acerca de la capacidad para realizarlo (Gil-Montes, 2001 en Caballero et al., 2007).

Sobre la base de lo anteriormente mencionado se puede afirmar que, debido a las exigencias de la educación superior, los estudiantes universitarios se encuentran propensos a la experimentación de emociones negativas, lo que repercute en su exitoso desenvolvimiento durante el transcurso de sus estudios de grado, viéndose influenciado su rendimiento académico.

Después del análisis de aproximadamente trescientas investigaciones, se ha encontrado que la educación socioemocional tiene un impacto positivo en el aprendizaje académico (Durlack & Weissberg, 2005 en Páez & Castaño, 2015), puesto que “permite establecer conexiones entre el razonamiento, las habilidades emocionales y las estrategias de afrontamiento” (Goleman, 1998 en Páez & Castaño, 2015, p. 270). En esta misma línea, Páez y Castaño (2015) puntualizan en su investigación que la falta de habilidades en IE, no afectan solamente al bienestar y equilibrio emocional, sino también en el

rendimiento académico. Además, se evidencia que los estudiantes universitarios con mayor desarrollo en su IE obtuvieron menores riesgos de padecer sintomatología asociada con depresión y ansiedad social, pues presentaron un alto nivel de estrategias de afrontamiento y habilidades sociales.

Retomando el concepto de IE de Goleman, se señala que este término está compuesto por un conjunto de competencias que promueven la adecuada regulación de emociones, modulando el control de impulsos y las habilidades de automotivación (Luzuriaga, 2015). Se ha podido corroborar la correlación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en el contexto universitario. Debido a que el funcionamiento cognitivo involucra a la regulación emocional, beneficiando al manejo del estrés, la focalización de la atención y la impulsividad, se puede afirmar que las habilidades emocionales contribuyen de manera significativa al RA y, por ende, al éxito académico (Bisquerra & Pérez, 2007; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Gaeta & López, 2013; Suverbiola-Ovejas, 2012).

A la RE se la define como una competencia emocional que se refiere a la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra & Pérez, 2007. p. 70). En este sentido, se ha demostrado que las competencias emocionales favorecen los procesos de aprendizaje y de relaciones interpersonales que, como se mencionó como precedente, son dos características de las exigencias actuales de la educación superior (Gaeta & López, 2013).

Está comprobado que las emociones y el ámbito educativo, tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, se encuentran estrechamente relacionados entre sí, teniendo efecto el uno sobre el otro, por lo que se ha visto la necesidad de implementar

estrategias de regulación emocional (Fried, 2011; Merlino & Ayllón, 2012; Pereno, Moretti, Ortíz, & Medrano, 2012). En la recopilación que realiza Fried (2011) se menciona cómo las emociones además de relacionarse con el procesamiento cognitivo, también tienen una gran influencia en la motivación intrínseca de la persona. En este sentido, las emociones positivas proveen una mayor generación de estrategias e ideas, mientras que las emociones negativas obstaculizan el procesamiento de información más elaborado y profundo. Es así que “las emociones pueden afectar las facultades intelectuales, y las funciones cognoscitivas pueden mejorar a su vez la capacidad de aprendizaje y volverlo más eficaz y agradable” (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005 en Gaeta & López, 2013, p. 16).

La experimentación de emociones negativas como: miedo, estrés y ansiedad, a pesar de ser fundamentales para la supervivencia del ser humano (Pereno et al., 2012) inciden en el desempeño académico de las personas que no cuentan con la capacidad de manejar sus emociones de una manera adecuada. Por otro lado, la vivencia de emociones positivas “desarrollan una mayor cantidad y mejor calidad de recursos cognitivos, aumentan las respuestas creativas y se observan mayores niveles de salud física y bienestar psicológico” (Pereno et al., 2012, p. 59), además otorga ventajas al momento de la planificación de metas o focalizar la atención a información relevante (Gumora & Arsenio, 2002 en Pereno et al., 2012). Es por esta razón que en la actualidad se están buscando diseñar, aplicar y evaluar estrategias y programas que desarrollen las competencias de autogestión emocional y autoconocimiento, como mejora en los resultados académicos (Pulido & Herrera, 2017; Rodríguez, 2017).

Según la recopilación de Pereno et al. (2012) se plantea que es esencial una adecuada regulación emocional para un mejor RA, pues detalla que existen relaciones significativas entre las emociones y el autoconcepto académico, la percepción del control

académico, las creencias de autoeficacia, la satisfacción académica y satisfacción con la vida, entre otras variables de importancia. Caballero et al, (2007) encontraron en su investigación que los bajos niveles de autoeficacia en estudiantes universitarios, están relacionados con un rendimiento académico no satisfactorio y además con altos niveles de agotamiento y una negativa autocrítica.

También se señalan las nueve emociones que generalmente presentan los estudiantes universitarios al momento de estudiar o rendir un examen: “disfrute/placer, esperanza, orgullo, alivio, ira/enojo, ansiedad, desesperanza, vergüenza y aburrimiento” (Pekrum et al., 2002 en Pereno et al., 2012, p. 63). Es necesario recordar que la RE se encarga de un adecuado manejo y control emocional y que procura la generación de emociones positivas. Se ha comprobado que la autorregulación de emociones permite: “reducir la ansiedad, superar situaciones estresantes, mejorar las relaciones interpersonales, tolerar las frustraciones y desarrollar habilidades para resolver los problemas que surgen en el contexto personal, familiar, social y laboral” (Díaz Muela, García & Espinosa, 2011 en Santoya, Garcés, & Tezón, 2018).

Las habilidades de RE que más se relacionan con el RA son el reconocimiento de emociones, la modificación de las reacciones emocionales, el auto-control y sobre todo la tolerancia al estrés, pues se vinculan con el desempeño académico que repercute en un mejor RA. Es por esto que se requiere un alto nivel de tolerancia a la ansiedad al momento de realizar actividades complejas, prolongadas y que demanden un arduo trabajo cognitivo para el éxito académico (Andrés et al., 2017).

Pulido y Herrera (2017) demostraron en su estudio la relación directa entre regulación emocional y el rendimiento académico, pues en todos los casos, los estudiantes que presentaban una mayor calificación, eran aquellos que contaban con mejores habilidades de RE. Según Gargurevich (2008) “una consecuencia de la falta de regulación

emocional relacionada al rendimiento, es el efecto ejercido sobre los procesos cognitivos superiores, imprescindibles para el aprendizaje y el óptimo desempeño académico” (p. 9). Asimismo, los procesos de atención y recuperación de información se ven afectados por la falta de RE, generando altos niveles de ansiedad.

En un estudio electrofisiológico (Reynoso, 2015) se evaluó la relación entre conductas no reguladas emocionalmente, haciendo énfasis en la impulsividad con el RA, se encontró que el adecuado control conductual que se da como resultado del proceso de RE, es un importante predictor del éxito académico.

Con los antecedentes planteados en cuanto a la RE, el RA y la relación entre estos dos términos se puede afirmar que tienen un efecto directo el uno sobre el otro, y es por esta razón, que en los últimos años se ha manifestado la necesidad del diseño y aplicación de programas sobre estrategias que promuevan la regulación de emociones para el adecuado control de: la impulsividad, la motivación, la autoeficacia, la autogestión, manejo de estrés y ansiedad, entre otras habilidades que favorezcan el trabajo cognitivo de los estudiantes y puedan transitar sus estudios de grado de una manera más óptima.

## **CAPÍTULO 3**

### **MARCO METODOLÓGICO**

El presente capítulo abordará diferentes puntos que respaldan la elaboración del modelo de intervención de esta disertación. De igual manera, aquí se expondrán aspectos relacionados con los procesos que se llevaron a cabo para la fase diagnóstica y los parámetros bajo los cuales se ha elaborado el producto.

#### **3.1 Fase Diagnóstica**

##### **3.1.1 Metodología**

Para la fase diagnóstica del presente proyecto se utilizó una metodología mixta de trabajo, puesto que con la aplicación de pruebas se obtuvieron los datos cuantitativos, mismos que fueron analizados y contrastados con la fundamentación teórica previamente presentada, lo que permitió realizar análisis no solo cuantitativos, sino también descriptivos y explicativos de los resultados encontrados. Además, fue una investigación transversal, pues el levantamiento de información se realizó en un periodo de tiempo establecido, entre junio y diciembre del 2018.

La fase diagnóstica fue fundamental para la elaboración del producto de esta disertación porque a partir de ella se obtuvieron los resultados que permitieron determinar en qué áreas relacionadas a la RE y RA era pertinente intervenir y trabajar con los estudiantes universitarios.

##### **3.1.2 Participantes**

Los participantes en la fase diagnóstica de la presente disertación fueron 80 estudiantes universitarios de las diferentes carreras de la PUCE, seleccionados del total de 800 estudiantes que participaron en el proyecto de investigación “Apego y Regulación Emocional en jóvenes universitarios” (Díaz et al., 2018). Para la selección de los

participantes se utilizó un muestro no probabilístico y por conveniencia (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: estar cursando de segundo nivel en adelante y tener entre 18 y 25 años de edad.

Al realizar los estadísticos descriptivos de los 80 participantes, se encontró que 27 eran varones (34%) y 52 mujeres (65%), pues uno de los participantes no completó la información sobre el sexo. Se halló también que la media de la edad de los participantes era de 21 años ( $DE=1,92$ ).

### **3.1.3 Instrumentos**

Para la evaluación de la fase diagnóstica se aplicó: un formulario de datos sociodemográficos, el test Difficulties in Emotion Regulation Scale DERS (Gratz & Roemer, 2004) en su adaptación al español (Hervás & Jódar, 2008), y la tabla de valoración de aprendizajes de la PUCE.

*Con la escala DERS* se pudieron obtener los resultados de las dificultades en regulación emocional más relevantes como: concientización, aspectos de control, comprensión y aceptación de emociones (Gratz & Roemer, 2004). Este instrumento consta de 36 ítems en total; las puntuaciones se ubican entre: casi nunca (1), algunas veces (2), neutral (3), la mayoría de las veces (4) y casi siempre (5); además, está conformado por seis sub-escalas: dificultad de control de impulsos, acceso limitado a estrategias reguladoras, falta de aceptación emocional, interferencia en conductas dirigidas a metas, falta de conciencia emocional y falta de claridad emocional.

En una recopilación sobre el análisis factorial de la escala DERS elaborada por Muñoz-Martínez, Vargas y Hoyos-González (2016) se describen algunas de las investigaciones en las que se usó esta escala con diferentes poblaciones. En la misma se muestra cómo el DERS ha demostrado su validez y confiabilidad para medir la desregulación emocional en varios estudios con poblaciones y contextos diversos, por lo

que ha sido adaptada en diferentes países y usada para varias investigaciones con muestras clínicas y no clínicas.

En España, los autores Gómez, Penelo y De la Osa (2014) realizaron un estudio con adolescentes, en el cual encontraron que la consistencia interna de todas las subescalas fue entre moderada y satisfactoria ( $\alpha = .71$  a  $.88$ ). Así mismo, los autores Marín, Robles, González-Forteza y Andrade (2012) trabajaron con una población de adolescentes en México y pudieron determinar que la confiabilidad de las subescalas del DERS fue alta ( $\alpha = .68$  a  $.85$ ) y la validez concurrente fue significativa ( $r = .51$  a  $.76$ ,  $p < .05$ ). Por otro lado, en Chile, Guzmán-González, Garrido y Leiva (2014) efectuaron una investigación con estudiantes universitarios y a partir de los resultados confirmaron las propiedades psicométricas de la escala DERS para medir dificultades en regulación emocional. Por último, un estudio llevado a cabo por Herrera, Niño, Caycedo y Cortés (2008) en Colombia reflejó un alto índice de confiabilidad ( $\alpha = .90$ ) (Muñoz-Martínez et al., 2016).

Se encontraron también estudios que han demostrado la utilidad de la escala DERS para medir problemas transdiagnósticos que se relacionan con desregulación emocional y dificultades para regular emociones positivas (Muñoz-Martínez, Vargas, & Hoyos-González, 2016).

Por derechos de autor, esta escala no puede ser anexada a la presente disertación.

***Para conocer el nivel de rendimiento académico*** se utilizó el formato de escalas de valoración de aprendizajes (Ver Figura 4) establecida por la PUCE en el Art. 52.- Equivalencias del Reglamento General de Estudiantes (PUCE, 2017) (Anexo 1).

Escala cuantitativa	Equivalencia
45-50	Excelente
40-44	Muy bueno
34-39	Bueno
30-33	Regular
29 o menor	Insuficiente

*Figura 4.* Tabla de equivalencias PUCE  
Fuente: Obtenido del RGE-PUCE, 2017.

### 3.1.4 Procedimiento

Puesto que el levantamiento de información de la presente disertación se realizó dentro del proyecto de investigación “Apego y regulación emocional en jóvenes universitarios de Quito, Ecuador (Díaz et al., 2018) se contaba con las autorizaciones correspondientes para ingresar a las aulas de clase.

En primer lugar, se les explicó a los estudiantes sobre el estudio, se les informó que su participación era voluntaria y que los datos serían manejados con absoluta confidencialidad, para lo cual se usaría un código numérico. Se distribuyó el Consentimiento Informado, que es un documento que forma parte del proyecto de investigación mencionado (Díaz et al., 2018) y, con aquellos que lo firmaron, se procedió a la aplicación de instrumentos.

La aplicación fue grupal. En el caso de la presente disertación, los participantes llenaron la escala DERS y la tabla de valoración del aprendizaje de la PUCE. Para este último instrumento se les pidió a los estudiantes que reportaran el rango en el que se ubicó su promedio académico durante el semestre anterior; la técnica empleada fue la provisión de información por parte de los participantes (Hernández et al., 2010) pues no se tenía

acceso al CARDEX individual de los estudiantes para revisar sus calificaciones; por lo cual la información pudo haber sido manipulada por cada persona.

Una vez terminada la recolección de datos, se procedió a su procesamiento. En el caso del DERS, se obtuvo un promedio por cada una de las seis sub-escalas descritas en la sección de *Instrumentos*.

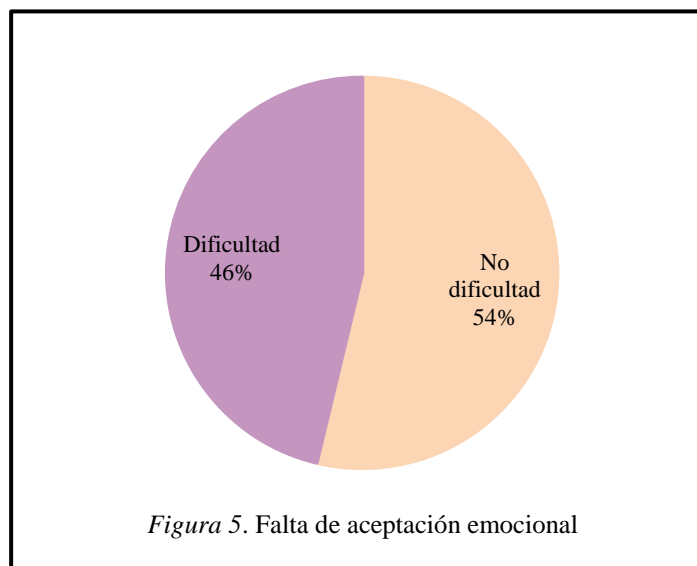
### 3.1.5 Resultados de la Fase Diagnóstica

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos de la fase diagnóstica. En primer lugar, se muestran los resultados en regulación emocional obtenidos con la aplicación de la escala DERS, y más adelante, los resultados obtenidos en el sondeo de rendimiento académico a través de la Tabla de Equivalencias de la PUCE (Figura 4).

#### Regulación emocional

Con la aplicación de la escala DERS a los 80 estudiantes participantes se encontraron los siguientes resultados por subescalas:

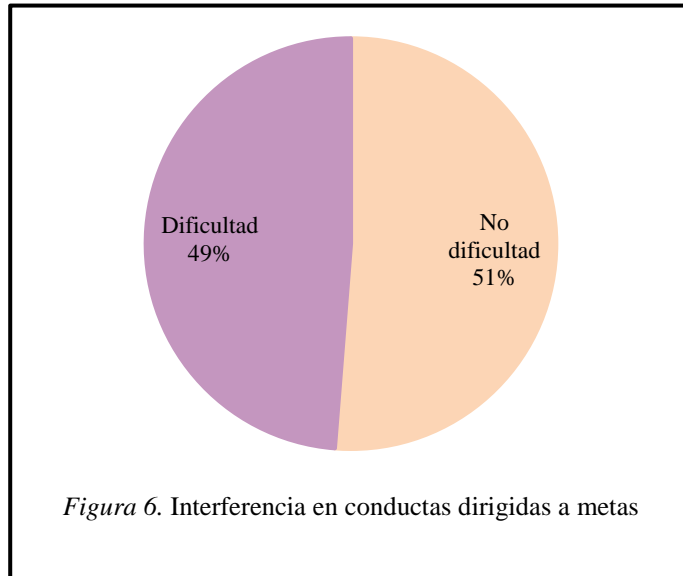
- **No aceptación de las respuestas emocionales**



Estos resultados reflejan que el 46% de los participantes presenta reacciones negativas (como la frustración) a las respuestas emocionales de uno mismo y de otros, lo

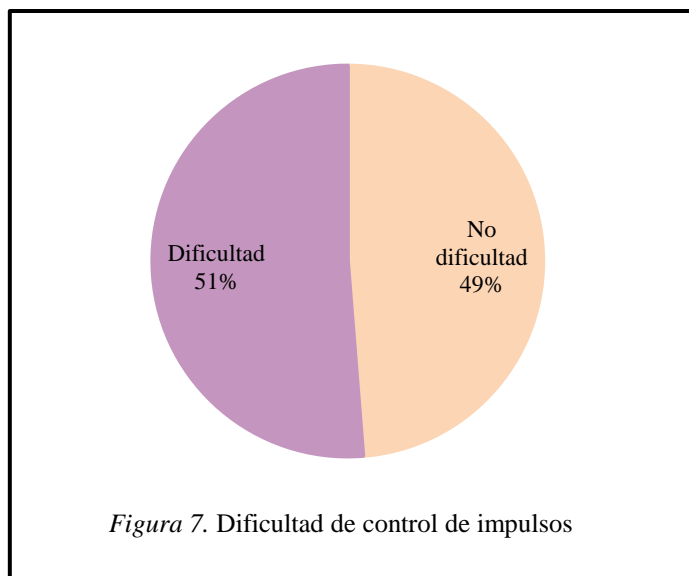
cual da lugar al incremento de las mismas, provocando incomodidad, vergüenza, reproche, sentimientos de culpa e irritabilidad.

- **Interferencia en conductas dirigidas a metas**



En la sub-escala de metas, el 49% de los participantes expresan dificultad en la concentración y realización de tareas o actividades, al momento de experimentar emociones negativas.

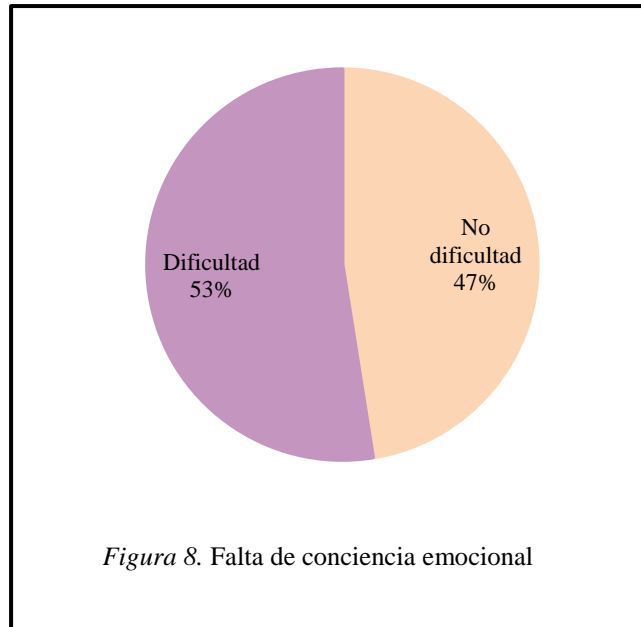
- **Dificultad de control de impulsos**



En el área de control de impulsos, se puede evidenciar que el 51% de los universitarios que formaron parte de la investigación, presentan problemas para controlar

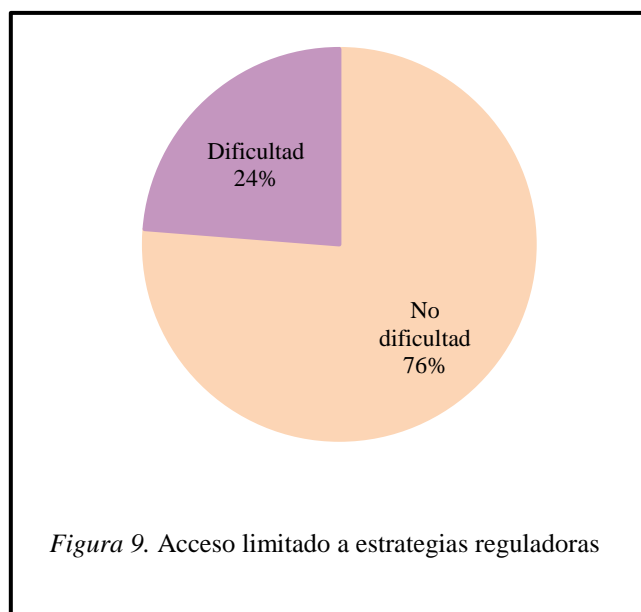
el propio comportamiento frente a diversas situaciones, al experimentar una emoción con alta intensidad.

- **Falta de conciencia emocional**



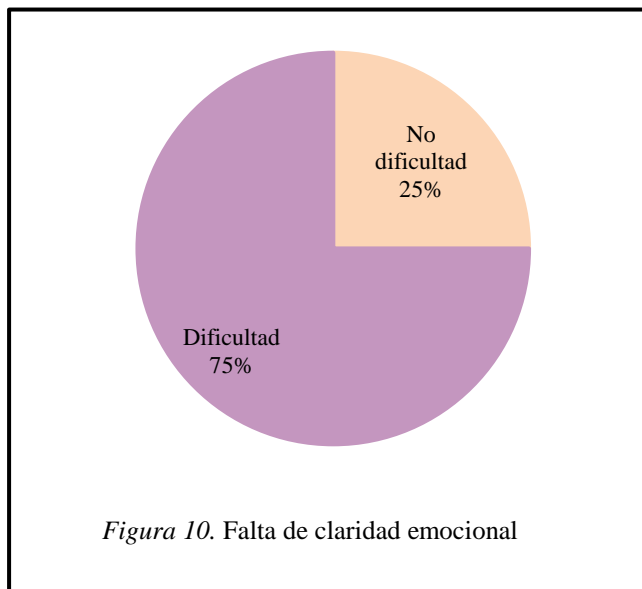
Con estos resultados se puede observar que el 53% de los participantes muestran deficiencias al momento de tomar conciencia acerca de la emoción negativa que están experimentando y darle importancia a la misma.

- **Acceso limitado a estrategias reguladoras**



Los resultados en esta sub-escala indican que el 24% de los estudiantes universitarios tiene una pobre percepción de habilidades para modular las emociones.

- **Falta de claridad emocional**



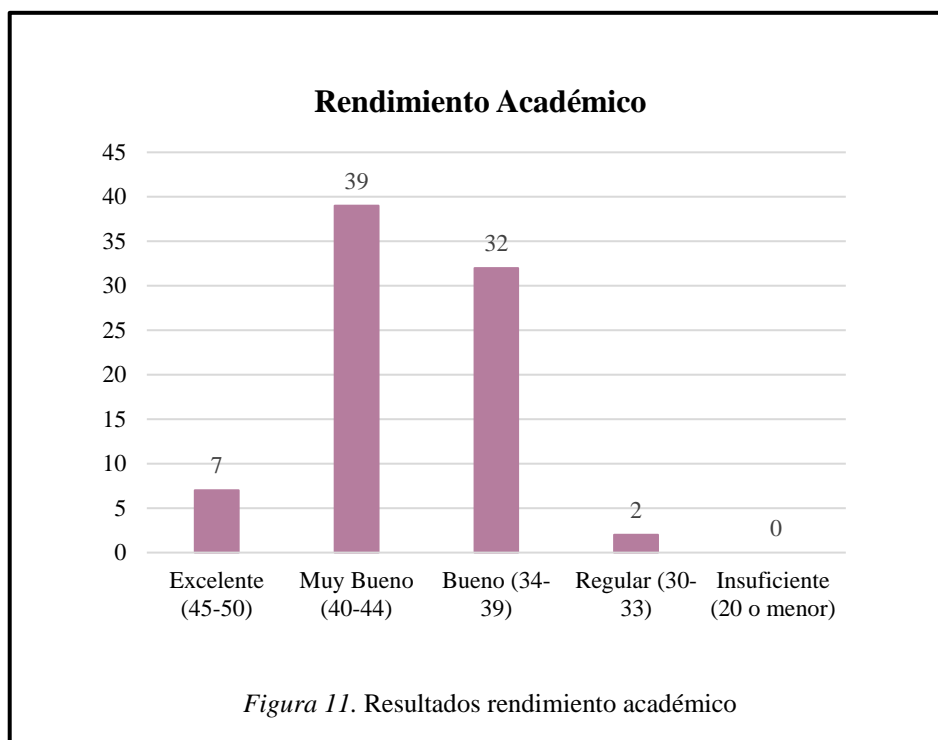
En esta sub-escala se puede apreciar que el 75% de la muestra, presenta dificultades al momento de diferenciar las emociones mientras estas son experimentadas, sean positivas o negativas.

Al promediar los porcentajes de dificultad en las sub-escalas del DERS, se encontró que el 46% de los estudiantes participantes presentaban dificultades en regulación emocional. Se observó también que la menor dificultad se presentaba en la sub-escala de acceso a estrategias reguladoras, lo que estaría indicando que la mayoría de estudiantes cuenta con habilidades para manejar sus estados emocionales negativos.

**Rendimiento Académico**

En el siguiente gráfico (Figura 11) se observa que 39 participantes reportaron haber tenido un rendimiento académico correspondiente a “muy bueno”, seguido de 32 estudiantes con un RA “bueno”. Se encontraron 7 casos con puntaje “excelente” y, por último, 2 casos con un promedio “regular”. Estos resultados indican que 46 estudiantes

(57,5%) reportan haber tenido un promedio entre muy bueno y excelente en el semestre anterior, y 34 estudiantes (42,5%) reportan haber alcanzado un promedio entre bueno y regular.



### **Análisis**

Como se puede apreciar, con la aplicación del DERS se encontró que el 46% de los participantes presentaban dificultades en regulación emocional, en tanto que con el autorreporte de los participantes se halló que el 42,5% habían obtenido un promedio académico entre bueno y regular. De acuerdo con la literatura revisada, el porcentaje de estudiantes con dificultades en RE serían los equivalentes al porcentaje de RA más bajos en la encuesta utilizada. Debido a que en el tema de rendimiento académico y regulación emocional se ha encontrado que la conciencia emocional, el reconocimiento de emociones, la modificación de reacciones emocionales, el autocontrol, un nivel alto de tolerancia a la ansiedad, la conciencia de la relación entre emoción, cognición y

comportamiento, además, tener buenas estrategias de afrontamiento, entre otras competencias, repercuten de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes (Andrés et al., 2017; Bisquerra & Pérez, 2007).

Por lo tanto, se consideró necesario diseñar un modelo de intervención psicoeducativa para estudiantes universitarios para desarrollar las competencias emocionales relacionadas al rendimiento académico, que es el producto de esta disertación.

### **3.2 Producto**

La presente sección se inicia con una descripción del objetivo del producto, las actividades, las precondiciones, los indicadores redactados como indicadores de logros de aprendizaje, las fuentes de verificación, conclusiones y recomendaciones. Asimismo, se presentan los posibles medios, insumos, presupuesto, la matriz de marco lógico y sostenibilidad de la propuesta.

El producto de esta disertación es un Modelo de Intervención Psicoeducativa en Regulación Emocional, dirigido a jóvenes universitarios de entre 18 a 25 años, el cual trabaja con las competencias emocionales que están relacionadas al éxito en el rendimiento académico, el cual consta en la parte de ANEXOS.

#### **3.2.1 Objetivo del Producto**

Como se mencionó anteriormente, el objetivo de esta disertación fue diseñar un modelo de intervención psicoeducativa, con la finalidad de proveer una herramienta que permita el mejoramiento de habilidades en regulación emocional necesarias para el éxito académico de jóvenes universitarios. Por lo tanto, en caso de que el modelo se implemente en una institución de educación superior, el objetivo del producto es:

- Mejorar las competencias emocionales en el área de regulación emocional de estudiantes universitarios relacionadas con el rendimiento académico.

### **3.2.2 Actividades**

En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica acerca de la regulación emocional y de su relación con el rendimiento académico en jóvenes universitarios.

Para la fase diagnóstica, gracias a la investigación “Apego y Regulación Emocional en jóvenes universitarios” (Díaz et al., 2018) que se realiza en la PUCE se logró obtener los permisos correspondientes para la aplicación de las pruebas a los estudiantes de la PUCE. Las docentes de Psicología fueron las encargadas de coordinar con los profesores de las diferentes facultades de la universidad participante, mediante un horario distributivo. Las estudiantes autoras de esta disertación tuvieron la tarea de la aplicación de los tests. Este proceso inició con la firma del consentimiento informado correspondiente por parte de todos los estudiantes que voluntariamente decidieron ser parte del estudio.

Posteriormente se procedió a la entrega de la serie de pruebas y a dar respuesta a todas las dudas que surgían después de la explicación de cada una de ellas. Las estudiantes permanecían dentro de cada paralelo durante la aplicación de todas las pruebas. Se respetó los derechos de las personas que no quisieron participar. Se procedió con la tabulación de los datos obtenidos para realizar el diagnóstico de este trabajo. Una vez obtenidos los resultados, se revisó bibliografía acerca de actividades y estrategias que ayuden a la mejora de las competencias de regulación emocional que intervienen en el rendimiento académico.

Concluida la fase diagnóstica, los resultados obtenidos fueron utilizados para el diseño del modelo de intervención psicoeducativa en competencias de regulación emocional como: la gestión de emociones, el manejo de ansiedad y estrés, autoconocimiento y motivación intrínseca y autogestión y organización del tiempo.

Se ha tomado a la impulsividad como eje transversal en la implementación del modelo, esta competencia se va a trabajar en todas las sesiones, además que se entregará un afiche para que sea expuesto en las aulas de clases, que tiene como finalidad otorgar a los estudiantes pautas que les permitan mejorar su autocontrol diariamente. En caso de implementarse el modelo de intervención psicoeducativa, las competencias antes mencionadas, se trabajarían mediante talleres y un cineforo diseñados para estudiantes universitarios.

Luego de haber planificado todas las actividades del producto, se procedió a la validación del modelo de intervención psicoeducativa por parte de profesionales en la materia quienes son docentes de la facultad de Psicología de la PUCE. Por último, se elaboraron las respectivas conclusiones y recomendaciones, para las cuales se tomó en consideración toda la información que se obtuvo en la realización de esta disertación.

### **3.2.3 Validación del Producto**

Para llevar a cabo la validación del producto, en primer lugar, se entregó una carta a las tres docentes de la Facultad de Psicología, quienes fueron escogidas por su experiencia y conocimiento sobre el tema del producto. Esta carta era de petición para que ellas fuesen las encargadas de realizar la respectiva revisión y observaciones del producto final de esta disertación; también se les proporcionó la información sobre la manera en la que sería el proceso de retroalimentación, pues se adjuntó una hoja con el formato de observaciones (Anexo 2).

Este documento estaba compuesto por tres casillas: la primera con la descripción “Bien”, la segunda “Ajuste” y, por último, un espacio de “Observaciones”. Estas tres opciones estaban presentes para cada una de las sesiones, incluidos los anexos correspondientes de cada actividad, además de la hoja de evaluación que debe ser aplicada al inicio y final en caso de implementarse el producto. Una vez aceptados los términos

de la revisión se procedió al envío del producto completo por medio de un correo electrónico a cada docente junto al plazo para ser entregado.

A continuación, se detalla de forma general los puntos más importantes a tomar en cuenta para realizar cambios y mejoras en el producto:

- Se modificaron los tiempos de algunas sesiones.
- Se mejoró la redacción de las descripciones de diferentes actividades de los talleres que facilitarán la comprensión y, por ende, la aplicación de las mismas.
- Se incluyó fundamento teórico en ciertas sesiones para contextualizar de mejor manera las dinámicas a realizarse.

Con estas modificaciones, se cumple con los estándares profesionales necesarios para su implementación en instituciones de educación superior, pues se ha tomado en cuenta la población a la que va dirigido para la realización de todas las actividades con las que cuenta este producto.

### **3.2.4 Precondiciones**

Para que el modelo de intervención psicoeducativa en regulación emocional dirigido a jóvenes universitarios pueda realizarse es necesario que la institución de educación superior cuente con:

- Área específica de admisiones o bienestar estudiantil.
- Personal profesional en las áreas de: Psicología Educativa y Clínica, docentes de la universidad o externos a la institución de educación superior que tengan experiencia en la realización de talleres con jóvenes universitarios y que, además, sean capacitados para la implementación de la intervención.
- Estudiantes de los últimos niveles de la carrera de Psicología Educativa o Clínica capacitados en la aplicación del modelo de intervención psicoeducativa.

- Población universitaria que requiera competencias en regulación emocional para favorecer su éxito académico.
- Interés de la institución de educación superior en la aplicación del producto y la capacitación de su personal profesional en caso de ser necesario.
- Espacios adecuados para la implementación de la intervención psicoeducativa.

### **3.2.5 Indicadores**

Los indicadores sirven para describir operacionalmente las metas del proyecto y se plantean en función de la cantidad mínima necesaria para valorar si se logró o no las metas que se plantearon (Ortegón, 2005).

Para el caso de la presente disertación, si el producto llegara a implementarse se han planteado indicadores de logro de la intervención psicoeducativa en regulación emocional, en función de los siguientes criterios: asistencia de los estudiantes, su compromiso real en las sesiones y su involucramiento y participación de manera activa en el total de sesiones. Estos indicadores son los siguientes:

- 70% de estudiantes universitarios capacitados en estrategias de regulación emocional que intervienen en el rendimiento académico.
- 50% de los estudiantes utiliza de forma adecuada las herramientas para el control de la impulsividad.
- 50% de los estudiantes mejora su autogestión y organización del tiempo.
- 50% de estudiantes pone en práctica herramientas que le faciliten el control de estrés y ansiedad.
- 60% de estudiantes trabajan el autoconocimiento y la motivación intrínseca.
- 65% de estudiantes cuenta con técnicas de relajación.
- 60% de estudiantes cuentan con herramientas para el manejo de conflictos.

### **3.2.6 Fuentes de verificación**

Para la fase diagnóstica: Los elementos que pueden aportar como fuentes de verificación de la fase diagnóstica para el diseño del Modelo de Intervención Psicoeducativa son: 1) Respuestas en la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) proporcionadas por cada estudiante. Estos dos tipos de documentos se encuentran archivados en la oficina de la directora de la investigación “Apego y Regulación Emocional en jóvenes universitarios” (Díaz et al., 2018) en la PUCE. 2) Tabla de Equivalencias de la PUCE; estas últimas evidencias son conservadas por las estudiantes de Psicología Educativa encargadas de esta disertación.

Para la elaboración del producto: Los respaldos correspondientes al diseño del Modelo de Intervención Psicoeducativa se mantienen en las computadoras personales de las estudiantes de Psicología Educativa, autoras de este trabajo de disertación. Además, por parte de la PUCE, este diseño será subido al repositorio digital de la universidad, una vez concluida la defensa oral de esta investigación.

### **3.2.7 Medios o insumos**

Para la aplicación del Modelo de Intervención Psicoeducativa, es necesario contar con los siguientes insumos:

#### ***Humanos:***

- Estudiantes universitarios
- Profesionales o estudiantes de los últimos niveles de Psicología Educativa o Clínica
- Profesionales en educación capacitados en la aplicación del Modelo de Intervención Psicoeducativa.

#### ***Físicos:***

- Aulas de las instituciones de educación superior.

***Materiales:***

- Los recursos materiales necesarios para la aplicación del modelo de intervención psicoeducativa se encuentran especificados en cada actividad.

### 3.2.8 Matriz de Marco Lógico

- Mejorar las competencias emocionales en el área de regulación emocional relacionadas con el rendimiento académico.

Resumen Narrativo	Indicadores	Fuentes de verificación	Supuestos
<p>F1. Diseñar un modelo de intervención psicoeducativa, con la finalidad de proveer una herramienta que permita el mejoramiento de habilidades en regulación emocional como: control de impulsividad, manejo de ansiedad y estrés, autoconocimiento y motivación intrínseca, autogestión y organización del tiempo, además de técnicas de relajación necesarias para el éxito académico de jóvenes universitarios.</p>	<p>F1 Al finalizar la disertación se obtendrá un 100% de logro.</p>	<p>M.V.1 La realización de este trabajo aprobado por la Facultad de Psicología.</p>	<p>La predisposición de los profesionales en el trabajo de competencias emocionales de los estudiantes universitarios.</p>
<p>P. Mejorar las competencias emocionales en el área de regulación emocional relacionadas con el rendimiento académico.</p>	<p>En caso de implementarse: P1. Al finalizar el proyecto, al menos un 20% de los estudiantes mejorarán su promedio de “bueno” a “muy bueno”.</p>	<p>M.V. 1. Registro de notas de promedio académico. M.V.2. Hojas de evaluación.</p>	<p>Predisposición y participación de los estudiantes universitarios.</p>

	P3. Al finalizar el proyecto al menos 60% de estudiantes contará con herramientas que le permitan un adecuado manejo de emociones.		
<p>C1. Trabajar en el desarrollo de competencias emocionales que repercuten en el rendimiento académico</p> <p>C2. Proveer herramientas a los estudiantes para el adecuado manejo de emociones.</p>	<p>C1.1. Al menos un 50% de los estudiantes utiliza de forma adecuada las herramientas para el control de la impulsividad.</p> <p>C1. 2. Al menos un 50% de los estudiantes mejora su autogestión y organización del tiempo.</p> <p>C1. 3. Al menos 60% de estudiantes trabajan el autoconocimiento y la motivación intrínseca.</p> <p>C1. 4. Al menos un 60 % de estudiantes cuentan con herramientas para el manejo de conflictos.</p>	M.V.1. Hojas de evaluación sobre competencias emocionales.	<p>Institución dota con todos los materiales y espacio necesario para la implementación del proyecto.</p> <p>Predisposición y participación activa de los estudiantes universitarios.</p>

	<p>C2. 1 Al menos un 65% de estudiantes cuenta con técnicas de relajación.</p> <p>C2. 2 Al menos 70% de estudiantes tiene a su alcance pautas para mejorar el autocontrol</p>		
<p>A1. Taller sobre la gestión de emociones</p> <p>A2. Cineforo sobre ansiedad y estrés.</p> <p>A3. Cineforo sobre ansiedad y estrés.</p> <p>A4. Taller sobre técnicas de relajación.</p> <p>A5. Taller sobre manejo de conflictos</p> <p>A6. Taller sobre el autoconocimiento y motivación intrínseca.</p> <p>A7. Taller sobre la autogestión y organización del tiempo.</p> <p>A8. Afiche informativo para el control de la impulsividad.</p>	<p>A1-8. Al menos 75% de estudiantes asisten a las sesiones de intervención psicoeducativa y expresan un nivel óptimo de satisfacción en las actividades que se verá reflejado en la evaluación de cada sesión.</p>	<p>M.V.1 Hojas de asistencia a los talleres.</p> <p>M.V.2. Hojas de evaluación de las sesiones.</p>	<p>La asistencia y participación de los estudiantes invitados al taller</p>

### 3.2.9 Presupuesto

El presupuesto que se presenta a continuación está contemplado para la aplicación a un máximo de 25 personas; en caso de trabajar con más personas el valor total incrementará dependiendo de la cantidad de participantes.

<b>Presupuesto para la aplicación del modelo de intervención psicoeducativa</b>	
<b>Detalle</b>	<b>Valor</b>
Material de papelería	\$40
Experto en el tema de ansiedad y estrés para el cineforo	\$100
En caso de requerir una persona externa para la ejecución del modelo de intervención.	\$400
<b>TOTAL</b>	<b>\$540</b>

### 3.2.10 Sostenibilidad

El modelo de intervención psicoeducativa, producto de esta disertación se puede obtener por vía física y electrónica, por lo que puede sostenerse en el tiempo una vez que la institución de educación superior decida implementarlo. Las direcciones y departamentos de bienestar estudiantil, serían los delegados de hacer el seguimiento respectivo, en caso de efectuarse la aplicación del modelo.

### 3.2.11 Monitoreo

El monitoreo y seguimiento de la aplicación del modelo de intervención psicoeducativa no se lo puede realizar de manera externa, es decir, los departamentos y direcciones de bienestar estudiantil de las instituciones de educación superior que apliquen el proyecto son las encargadas de realizar el respectivo monitoreo interno.

### **3.2.12 Evaluación**

En caso de implementarse el producto de esta disertación, se sugiere realizar la evaluación en dos instancias:

La primera consta de una evaluación (Anexo 1 del producto) sobre las competencias emocionales relacionadas al rendimiento académico que se realizará al inicio y al final de la ejecución del Modelo de Intervención Psicoeducativa, tal como se explica en la introducción del producto; esta evaluación servirá para determinar si al finalizar todas las sesiones hubo mejora o no en las competencias trabajadas con los jóvenes universitarios.

La segunda instancia es la compilación de evaluaciones que se efectúan al finalizar cada sesión, con estas evaluaciones se sugiere que la persona encargada de llevar a cabo las sesiones realice una tabulación para que cuente con datos cuantitativos y sobre estos proceder a su respectivo análisis cualitativo. De esta forma, en caso de volver a implementar el modelo con otro grupo de participantes, se puedan realizar las mejoras correspondientes para obtener resultados más óptimos.

### **3.2.13 Cronograma**

El cronograma va a depender de la organización de la Institución de Educación Superior que desee implementar el Modelo de Intervención Psicoeducativa, pues cada universidad cuenta con un calendario académico específico por lo que, las fechas de inicio y culminación de cada una son diferentes. Hay que considerar que para la realización de este proyecto es necesario que los estudiantes hayan recibido las primeras calificaciones del nivel en curso. El plan de ejecución de este modelo está diseñado para que se lleve a cabo una vez por semana en un día específico, previamente asignado.

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Semana 1	X (entrega de afiches)						
Semana 2		X					
Semana 3			X				
Semana 4				X			
Semana 5					X		
Semana 6						X	
Semana 7							X

## CONCLUSIONES

Al finalizar este trabajo de disertación se ha llegado a las siguientes conclusiones:

A nivel general:

- Luego de realizar el marco teórico de este trabajo, se pudo fundamentar cómo las emociones influyen en el funcionamiento cognitivo de los estudiantes, por lo tanto, la experiencia de estados emocionales negativos y prolongados, puede influir en la capacidad de focalización de la atención, memoria y concentración, lo cual tiende a repercutir en el desempeño académico.
- Una vez revisada la bibliografía correspondiente al tema de esta disertación, se pudo evidenciar que los términos: regulación emocional y rendimiento académico son abordados de manera multidimensional por lo que, se encontró dificultad en la investigación de los mismos, pues entre los autores que los estudian no se ha llegado a un consenso sobre un único concepto que los pueda definir.
- Después del análisis sobre los resultados obtenidos en la fase diagnóstica conseguida a través del proyecto de investigación “Apego y Regulación Emocional en jóvenes universitarios” (Díaz et al., 2018) se puede concluir que el rendimiento académico en universitarios de la PUCE raramente se va a encontrar en estado deficiente debido a que, actualmente, esta institución de educación superior proporciona a sus estudiantes un seguimiento más personalizado con la implementación de las tutorías desde primer nivel, con el fin de realizar un acompañamiento hasta la culminación de la carrera.
- La creación del Modelo de Intervención Psicoeducativa dirigido a estudiantes universitarios resulta ser una herramienta de apoyo para los Departamentos de Bienestar Estudiantil, que tienen por objetivo velar y promover la salud mental en beneficio del éxito académico.

- La validación del Modelo de Intervención Psicoeducativa por parte de las tres docentes expertas en el tema, le otorgan a este recurso confiabilidad y profesionalismo cumpliendo así con los requerimientos éticos para su futura implementación.
- Tanto el objetivo general como los objetivos específicos lograron cumplirse satisfactoriamente al finalizar el desarrollo de esta investigación. Debido a que, después de una exhaustiva búsqueda se encontró la bibliografía necesaria para abarcar de manera integral y completa las dos variables con las que se trabajó, otorgando así un producto válido en educación emocional que pueda ser aplicado por las universidades.
- Respecto a la elaboración del producto de esta disertación, para la implementación de las dinámicas de cada sesión se relacionó información de la teoría y los resultados obtenidos en la fase diagnóstica; además, para el planteamiento de objetivos y duración de cada taller se encontró la importancia de tomar en cuenta el rango de edad de la población a la que va dirigido.

## RECOMENDACIONES

- Se recomienda psicoterapia y el trabajo de las funciones cognitivas como la atención, memoria y concentración en casos donde los estudiantes universitarios encuentren dificultades en el manejo de estados emocionales negativos prolongados, como medida de prevención para un exitoso desempeño académico.
- En el caso de realizar disertaciones sobre RA y RE utilizar las mismas o similares definiciones. De esta manera se podrá trabajar en la misma línea que el presente trabajo de investigación y se obtendrán resultados que puedan ser analizados conjuntamente debido a la utilización de un mismo marco teórico.
- Realizar investigaciones sobre el rendimiento académico y la regulación emocional en instituciones de educación superior públicas y privadas, en donde se vea reflejado el trabajo de las coordinaciones respectivas de cada facultad para el seguimiento académico y la posible influencia que las mismas puedan tener en el RA de los estudiantes. Además, realizar la fase diagnóstica sobre el rendimiento académico con las notas exactas que pueden ser obtenidas con la autorización de cada decanato de las facultades, así se podrán obtener datos 100% reales del promedio general de los estudiantes, los mismos que servirán para hacer una evaluación posterior a la implementación del producto de esta investigación. De esta manera, se puede permitir la comparación de resultados con la presente disertación para una posible modificación del Modelo de Intervención Psicoeducativa, con el fin de que su aplicación pueda tener un mayor alcance.
- A los Departamentos de Bienestar Estudiantil, tomar en cuenta el cronograma y duración de cada sesión y todo el modelo sugeridos en el mismo para su primera aplicación, realizar una evaluación y decidir si es necesario modificar estas

variables según la conveniencia de la institución de educación superior y la población a la que va dirigida.

- Realizar las modificaciones pertinentes en el caso de la implementación del Modelo de Intervención Psicoeducativa, debido a que esta herramienta no cuenta con adaptaciones en sus sesiones en el caso de aplicación a estudiantes con discapacidad.
- Generar más espacios de educación emocional por parte de las universidades para que genere mayor interés en la creación de herramientas de intervención para universitarios, tanto en los estudiantes, como en los docentes; pues existe la debida bibliografía para sustentar la creación de las mismas.
- En caso de implementarse el Modelo de Intervención Psicoeducativa, se recomienda que la persona que lo ejecute sea especializada en el área de psicología (educativa, clínica u organizacional) y que además tenga experiencia en el tema de emociones y en la aplicación de talleres a personas de 18 a 25 años de edad. También pueden participar como facilitadores o facilitadoras de las sesiones, estudiantes de psicología de últimos niveles con su respectiva supervisión, los mismos que hayan sido previamente capacitados, pues ellos son capaces de manejar de manera ética y profesional a los estudiantes que va dirigido el producto de este trabajo de investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrés, M., Stelzer, F., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Navarro, J. (2017).  
Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus  
relaciones empíricas. *Psicología en estudio*, 22(3), 299-311.
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de  
intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona : Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? . En *Temáticos de la escuela  
española* (págs. 7-9). Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista  
de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Obtenido de  
<http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: EDITORIAL  
SÍNTESIS S.A. .
- Bisquerra, R. (2019). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Obtenido de  
Rafael Bisquerra: [http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-  
emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html](http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html)
- Bisquerra, R. (2019). *Regulación emocional*. Obtenido de Rafael Bisquerra GROP:  
[http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-  
emocional.html](http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-emocional.html)
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-  
82.

- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(002), 98-111.
- Castejón, J. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Díaz, E., Merlyn, M.-F., & Latorre, G. (2018). Apego y regulación emocional en jóvenes universitarios de Quito, Ecuador. Propuesta de investigación presentada a la convocatoria para Proyectos de Investigación PUCE 2017. Quito, Ecuador.
- Erausquin, C., Denegri, A., & Michele, J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. *Material Didáctico Sistematizado*.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-18.
- Forteza, J. (1975). Modelo Instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 75-91.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in Classroom . *Australian Journal of Teacher Education* , 1-12.
- Gaeta, M., & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

- Gargurevich, R. (2008). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-13.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revistas Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez-Castro. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados de EGB con cuestionario SIV de Leonardo v. Gordon. *Bordón*, 257-275.
- Gómez-Simón, I. (2015). *Dificultades específicas de la regulación emocional en los adolescentes con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 551-573. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (págs. 3-24). Nueva Yor: Guilford Press.
- Guillone, E., Hughes, E., King, N., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up

study. *J Child Psychol Psychiatry*, 51(5), 567-74. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.

Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 139-156.

Kinkead, A., Garrido, L., & Uribe, N. (2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones Actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XX(1), 29-39.

Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 110-125. Obtenido de file:///C:/Users/estudiantes/Downloads/299138522006.pdf

Martínez, M. (2015). *Estrategias De Regulación Emocional En Niños Escolarizados: Diferencias Según Género y Edad*. (Tesis de Grado), UNIVERSIDAD MAR DEL PLATA, Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina.

Merlino, A., & Ayllón, S. (2012). *Experiencias en investigación educativa: Deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios*. Córdoba: Brujas.

Morales, L., Morales, S., & Holguín, S. (2016). Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica: Humanidades, Tecnología y Ciencia, del Instituto Politécnico Nacional*, 1-5.

- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 155-166.
- Muñoz-Martínez, A., Vargas, R., & Hoyos-González, J. (2016). Escala de dificultades en regulación emocional (DERS):. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 225-236.
- Páez, M., & Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Pereno, G., Moretti, L., Ortíz, A., & Medrano, L. (2012). Teoría y evaluación de la regulación emocional en el contexto universitario . En A. Merlino, & S. Ayllón, *Experiencias en Investigación Educativa: Deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios* (págs. 55-86). Córdoba: Editorial Brujas.
- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnhan, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences* , 277-293.
- PUCE. (05 de 06 de 2017). *Reglamento General de Estudiantes* . Obtenido de <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Reglamento-General-de-Estudiantes.pdf>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. doi:doi:10.22235/cp.v11i1.1344

- Reyes, M. (2015). *Regulación emocional en usuarios con trastornos de ansiedad generalizada. Reporte de la efectividad del modelo integrativo para la regulación emocional grupal (MIRE-G)*. (Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología), Universidad Iberoamericana, México D.F.
- Reyes, M., & Tena, E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica: Una guía para terapeutas*. México D.F.: Manual Moderno.
- Reynoso, O. (2015). *Relación entre en rendimiento académico y la capacidad de regulación de la conducta y las emociones en estudiantes de educación superior: : un estudio electrofisiológico*. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Rodríguez, D. (2017). Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*.(24), 27-39.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Santoya, Y., Garcés, M., & Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *PSICOGENTE*, 21(40), 422-439. doi:<https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Suberviola-Ovejas. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1-17.

- Suberviola-Ovejas, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia* , 1-17.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* , 25-52.
- Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones. *Rvista Española de Pedagogía* , 473-495.
- Vázquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., . . . Escobar, M. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Noviembre de 2012.*, 1-14.
- Yépez, M. (2016). *Repositorio USFQ*. Obtenido de Influencia de Programas Educativos de Inteligencia Emocional en el Desempeño Laboral de las Personas:  
<http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/6093/1/128772.pdf>

# ANEXOS

## Anexo 1: Encuesta sobre rendimiento académico

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

ENCUESTA SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO

1. Marca con una x junto a de la puntuación que más se acerca a tu promedio final, tomando en cuenta las notas que aparecen en tu CARDEX académico.

<b>Equivalencia cualitativa</b>	
45-50	
40-44	
34-39	
30-33	
29 o menor	

## Anexo 2: Formato de Validación

Modelo de Intervención Psicoeducativa en Regulación Emocional. Desarrollo de competencias emocionales relacionadas al rendimiento académico.			
Nombre de la Sesión	Bien	Ajuste	Observaciones
Sesión 1: Reconocimiento y gestión de emociones  Incluidos los anexos correspondientes			
Sesión 2: Cineforo sobre el control de ansiedad y estrés  Incluidos los anexos correspondientes			
Sesión 3: Discusión de la película Whiplash  Incluidos los anexos correspondientes			
Sesión 4: Técnicas de relajación  Incluidos los anexos correspondientes			
Sesión 5: Manejo de conflictos  Incluidos los anexos correspondientes.			

<p>Sesión 6:</p> <p>Autoconocimiento y motivación intrínseca</p> <p>Incluidos los anexos correspondientes.</p>			
<p>Sesión 7: Autogestión y organización del tiempo</p> <p>Incluidos los anexos correspondientes</p>			
<p>Afiche informativo de técnicas para el control de la impulsividad</p> <p>Incluidos los anexos correspondientes</p>			
<p>Hoja de Evaluación</p> <p>Anexo 1</p>			

**Anexo 3: Producto: Modelo de Intervención Psicoeducativa en Regulación Emocional**

**PRODUCTO**

---

# Modelo de Intervención Psicoeducativa en Regulación Emocional

Rojas Cristina  
Ruiz Arianna



Desarrollo de  
competencias  
emocionales  
relacionadas al  
rendimiento  
académico

"El autodomínio exige autoconciencia más autorregulación, componentes clave de la inteligencia emocional."

- Daniel Goleman

---

## **Diseño de Modelo de Intervención Psicoeducativa para Estudiantes Universitarios**

### **Presentación**

El presente Modelo de Intervención fue diseñado en base al Modelo de Programas (Castellano, 1995 en Bausela, 2004) que implica la planificación, diseño, ejecución y evaluación de resultados de las actividades propuestas. Tiene una finalidad preventiva, de enriquecimiento y de potenciación de la comunidad a la que va dirigida.

Este modelo tiene como objetivo mejorar las competencias emocionales en el área de regulación emocional relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Se abordará al control de la impulsividad como eje transversal en cada una de las sesiones, mediante el trabajo en la gestión de emociones, control de ansiedad y estrés, técnicas de relajación, manejo de conflictos, autoconocimiento y motivación intrínseca y finalmente, autogestión y organización del tiempo.

El Modelo de Intervención está constituido por: una hoja de evaluación (anexo 1) del estado de gestión emocional que será aplicada al inicio y al final de la ejecución del modelo, también consta de 5 talleres prácticos y un cineforo dividido en dos sesiones que tienen una duración de 1h 30 min a 2 horas. Por último, un afiche sobre pautas que favorecen el autocontrol.

Las sesiones deben ser aplicadas por un experto en el área de psicología después de la entrega de las primeras calificaciones del nivel en curso para que los estudiantes puedan emplear con mayor eficacia toda la información adquirida de los temas trabajados. Además, tomando en cuenta que resulta compleja la organización del tiempo en la universidad, se recomienda trabajar cada sesión en un día de la semana asignado por parte de la institución de educación superior y en grupos de 20 a 25 estudiantes; así, para la implementación completa de este Modelo de Intervención Psicoeducativa se requiere de aproximadamente 2 meses.

Para facilitar la búsqueda de las dinámicas se han colocado los links en la sesión correspondiente, además de su referencia para que resulte práctico consultar, adaptar o cambiar la actividad a criterio del facilitador-a.

## Índice de contenido

Sesión 1: Reconocimiento y gestión de emociones _____	1
Sesión 2: Cineforo sobre el control de ansiedad y estrés _____	3
Sesión 3: Discusión de la película Whiplash _____	4
Sesión 4: Técnicas de relajación _____	5
Sesión 5: Manejo de conflictos _____	8
Sesión 6: Autoconocimiento y motivación intrínseca _____	13
Sesión 7: Autogestión y organización del tiempo _____	17
Afiche informativo de técnicas para el control de la impulsividad _____	21
Anexos _____	23
Referencias _____	40

## Sesión 1: Reconocimiento y gestión de emociones

- **Objetivo:** Desarrollar la capacidad de identificar las diferentes situaciones evocadas por la predominancia de una emoción para conocer las consecuencias que producen la falta de gestión de las mismas.
- **Duración:** 1h 45min
- **Nota:** Es pertinente realizar una introducción corta sobre qué son las emociones, la importancia de la gestión emocional y la autorregulación, con el fin de dar contexto al taller. Esta exposición debe efectuarse una vez que el facilitador-a haya dado la bienvenida.
- **Diseño Operativo**

Actividad	Descripción	Tiempo	Recursos
1. Saludo y encuadre	Presentación personal. Se exponen las reglas del taller y los objetivos del mismo.	4 min	Aula y diapositivas
2. Dinámica de integración	Se formarán grupos con los participantes. A cada grupo se le asignará una emoción que escriba aleatoriamente el facilitador-a, sin que uno de los participantes sepa. Esta misma persona deberá escuchar a los miembros de su grupo, diferentes situaciones que provoquen la emoción que se les dio en un inicio. Una vez finalizada la participación de todos los integrantes, la persona dirá cuál es la emoción que se les asignó.	15 min	
3. Brújula de las emociones	De manera individual, se les otorgará a los participantes la hoja de “Brújula de emociones” (anexo 2). Al norte se escribirá una situación que produzca mucha alegría, al sur	20 min	Hojas con brújula dibujada y esferográficos.

	<p>una que cause tristeza. Al este una que genere mucho enojo y al oeste otra que produzca miedo. Al noroeste, situaciones que produzcan sorpresa, y finalmente, al sureste, situaciones que generen disgusto (asco). Se ha decidido trabajar con esta categoría, debido a que desde la teoría pertenecen a las 6 emociones básicas. A continuación, deberán seleccionar si las situaciones antes escritas han sido de corta o larga duración. Al finalizar, se hará una reflexión sobre cómo las emociones de larga duración pueden repercutir en el comportamiento (Muñoz, 2019).</p> <p>Se puede revisar la dinámica en el siguiente link:  <a href="https://www.lifeder.com/dinamicas-inteligencia-emocional/">https://www.lifeder.com/dinamicas-inteligencia-emocional/</a></p>		
4. Cuando me enfado...	<p>Se reúnen en parejas o tríos, dependiendo de la cantidad de participantes que haya. Se deberá seleccionar una de las situaciones de enojo mencionadas en la actividad anterior para que puedan reflexionar y escribir en la hoja de “Preguntas de reflexión” (anexo 3) ¿Por qué razón los hizo enojar?, ¿Cómo actuaron en esta circunstancia?, ¿Cuánto tiempo les duró el malestar? y ¿Qué cosa podría haber hecho para que la situación sea mejor?. Una vez que se haya concluido, se pide que voluntariamente se expongan algunos casos y, finalmente, el facilitador-a hace una</p>	25 min	Hojas y esferográficos.

	reflexión sobre cómo las emociones negativas muchas veces dan como resultado un comportamiento inadecuado que causa malestar.		
5. Sociodrama	Se formarán 4 grupos con todos los participantes y el facilitador-a entregará un caso diferente a cada grupo, sobre posibles conflictos que se presentan en la universidad. Cada grupo deberá preparar un sociodrama sobre una manera diferente de resolver la situación de la que está en el caso. El facilitador-a será el encargado de crear los casos tomando en cuenta el contexto.	30 min	
6. Dinámica de cierre	Cada participante deberá decir qué fue lo que más le gustó y qué se lleva del taller.	6 min	
7. Evaluación	Se entregará a todos los participantes una “Hoja de evaluación sesión 1” (anexo 4).	5 min	Hojas de evaluación, esferográficos.

## Sesión 2: Cineforo sobre el control de ansiedad y estrés

- **Película:** Whiplash
- **Objetivo:** Reconocer situaciones en las que se presente falta de regulación emocional y las diferentes reacciones de cada uno de los personajes ante estas circunstancias.
- **Tiempo:** 1h 50m

- **Instrucciones:** Los estudiantes deberán mirar la película “Whiplash” dentro del aula y conforme la observan deben anotar las situaciones o escenas en las que los personajes muestren falta de regulación emocional y los rasgos o características que les llamen la atención de los personajes principales, para que en la siguiente sesión expongan su opinión, dudas y comentarios al facilitador-a.
- **Nota:** Recordar a los estudiantes que los apuntes son requeridos para la sesión posterior.

### Sesión 3: Discusión de la película Whiplash

- **Tiempo:** 1h
- **Objetivo:** Realizar una reflexión grupal sobre los comportamientos observados en los protagonistas de la película Whiplash con relación a la regulación emocional
- **Instrucciones:** El facilitador-a da la bienvenida y pide a los participantes sacar los apuntes tomados en la sesión anterior.

Actividad	Tiempo
Se formarán 5 grupos con todos los participantes del cineforo. El facilitador-a otorgará a cada uno de los grupos las “Preguntas Whiplash” (anexo 5) para que todos los integrantes puedan discutir, debatir y responder con ayuda de los apuntes tomados en la sesión anterior. Durante este tiempo, el facilitador-a deberá ir por cada grupo dirigiendo el debate y aclarando las dudas que se puedan ir presentando.	30 min
El facilitador-a pedirá que cada grupo exponga la respuesta de una pregunta, permitiendo que los otros grupos puedan contribuir con ideas para complementar el argumento.	20 min
El facilitador-a realiza el cierre del cineforo, agradeciendo a todos por su participación. Finalmente, se entrega la “Hoja de evaluación cineforo” (anexo 6)	5 min

### Sesión 4: Técnicas de relajación

- **Objetivo:** Conocer diferentes técnicas de relajación que ayuden a la reducción de ansiedad y estrés en los estudiantes universitarios.
- **Duración:** 1h 15min
- **Diseño Operativo:**

Actividad	Descripción	Tiempo	Recursos
1. Saludo y encuadre	Presentación personal. Se exponen las reglas del taller y los objetivos del mismo.	4 min	Aula y diapositivas
2. La Telaraña	El facilitador-a empieza diciendo una situación que le produzca estrés/ansiedad, a continuación, deberá enrollar la lana en uno de sus dedos y luego lanzar el ovillo de lana a otra persona que deberá continuar el ejercicio; la dinámica termina cuando todos los estudiantes hayan participado. Para concluir la actividad, se regresa por cada estudiante el ovillo de lana para desenredarlo, mientras cada uno va diciendo una forma de gestionar el estrés que le resulta eficaz.	15 min	Ovillo de lana
3. Técnicas de relajación	Breve explicación sobre las diferentes técnicas de relajación y sus beneficios.	5 min	Diapositivas
4. Respiración	Los participantes deberán ponerse de pie. A continuación, se les pedirá que coloquen una de sus manos sobre su vientre y la otra en su pecho; deberán sentir cuál de estas partes de su cuerpo se levanta al momento de respirar, si es	3 min	

	<p>el vientre están realizando la respiración adecuada. Una vez que todos logren realizar este ejercicio adecuadamente, se les pedirá que inhalen aire por la nariz y después de una pequeña pausa exhale el aire por la boca (NorthShore, 2019)</p>		
5. Relajación	<p>El facilitador-a le pedirá al grupo que cada uno se siente en una posición cómoda, con los antebrazos apoyados en los muslos y las piernas ligeramente separadas, apoyando los pies en el suelo. Al mismo tiempo, deben cerrar los ojos y tratar de concentrarse en las palabras que dirá. Pasos a seguir:</p> <p>a) El facilitador-a comenzará a decir en un tono de voz relajado y pausado con un ritmo suave: "Aflojen los músculos del cuerpo, vamos a empezar con los dedos de los pies, comienzan a relajarse poco a poco, se tornan blandos, flojos, suaves, sueltos, relajados... así sucesivamente en orden ascendente de las partes del cuerpo (dedos del pie, pies, pantorrillas, muslos, glúteos, abdomen, espalda, pecho, hombros, brazos, antebrazos, manos, cuello y cabeza).</p> <p>b) Cuando el coordinador observe que los miembros del grupo se han concentrado, continúa diciendo: "Todos los músculos del cuerpo están relajados, flojos, los brazos, las piernas, el cuello, los hombros, la espalda, el tronco, el abdomen, etc. Se sienten relajados, tranquilos,</p>	15 min	Música de relajación.

	<p>agradablemente relajados y tranquilos, cada vez más relajados y tranquilos.</p> <p>c) El coordinador promueve el movimiento ligero de todas las partes del cuerpo, en el mismo orden del punto “a”, diciendo: “ahora que se encuentran más relajados, flojos y suaves, van a sentir una energía en los pies, esta energía permite que tus músculos vuelvan a su estado normal y va subiendo por (continuar con la parte del cuerpo correspondiente).</p> <p>d) Una vez lograda la recuperación del estado de relajación, el facilitador-a dirá: "En la medida en sientas que tus músculos se recuperan poco a poco, pueden ir abriendo los ojos y moviéndose lentamente” (Gómez, 2007).</p> <p>Ejercicio tomado de:  <a href="https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zManual-de-Tecnicas-y-Dinamicas.pdf">https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zManual-de-Tecnicas-y-Dinamicas.pdf</a></p>		
6. Arte	Se colocará alrededor del aula papelotes con “Mandalas” (anexo 7) que en sánscrito significa <i>círculo mágico</i> , tienen origen en la India, para el psicólogo Carl Jung representan la imagen arquetípica del alma humana (Fundación C. G. Jung, 2013), estos serán impresos en papelotes para que los participantes puedan colorearlos. Adicionalmente, se colocarán papelotes en blanco, donde puedan realizar	25 min	Papelotes con mandalas, papelotes vacíos, pinceles, témperas, marcadores,

	dibujos libres y también plastilina, con el fin de realizar pequeñas esculturas que les permita relajarse y expresarse. Se dividirá en 3 grupos (el número de integrantes de cada grupo, dependerá del total de participantes), cada uno se dirigirá a cada actividad y contará con 8 minutos para realizarla. Se rotará hasta que los 3 grupos hayan realizado todas las actividades.		plastilina y música de fondo.
7. Respiración	Todos los participantes deberán ponerse de pie y formar un círculo para realizar el ejercicio de respiración que se hizo al inicio de la sesión.	3 min	
8. Evaluación	Se entregará a todos los participantes una “Hoja de evaluación sesión 4” (anexo 8).	5 min	Hojas de evaluación, esferográficos.

### Sesión 5: Manejo de conflictos

- **Objetivo:** Desarrollar habilidades de resolución de conflictos para que los estudiantes universitarios puedan utilizarlas en situaciones cotidianas.
- **Duración:** 1h 43min
- **Diseño Operativo:**

Actividad	Descripción	Tiempo	Recursos
1. Saludo y encuadre	Presentación personal. Se exponen las reglas del taller y los objetivos del mismo.	3 min	Aula y diapositivas

2. Dar vuelta a la sábana	<p>El facilitador-a dividirá a los participantes en 3 grupos (el número de integrantes de cada grupo dependerá de la cantidad total de asistentes al taller), ellos tendrán como objetivo darle la vuelta a una sábana o tela que estará bajo sus pies.</p> <p>Los participantes se deben subir a una sábana que se colocará en el suelo, las personas deberán ocupar la mitad del espacio. A continuación, se les pide que le den la vuelta a la sábana sin salirse de ella. Sólo cumplirán el objetivo si consiguen darle la vuelta a la sábana sin que sus pies toquen el suelo. Tampoco se podrán ayudar con objetos que estén cerca (Dinámicas Grupales , 2019).</p> <p>Se puede revisar la dinámica en el siguiente link:  <a href="http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/trabajo-en-equipo/dinamica-dar-vuelta-la-sabana/">http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/trabajo-en-equipo/dinamica-dar-vuelta-la-sabana/</a></p>	15 min	Sábana o tela
3. Maqueta contra el tiempo	<p>Se dividirá a los participantes en 5 grupos (el número de integrantes de cada grupo dependerá de la cantidad total de asistentes al taller) y se les dará la siguiente consigna:</p> <p>Cada grupo debe construir una maqueta, puede ser un edificio, una casa, paisajes diversos, etc. con los materiales proporcionados (cartulinas, revistas, hojas) sin poder utilizar goma, cinta, grapas, tijeras ni ningún otro material para hacer uniones. Se otorgará 20 min para la construcción de maquetas. Al finalizar, cada grupo deberá</p>	35 min	Hojas, cartulinas, revistas.

	<p>presentar su maqueta a una persona externa al grupo (elegida al azar) quien escogerá al grupo ganador.</p> <p>Para la reflexión el facilitador-a puede usar las siguientes preguntas para discutir con los participantes:</p> <p>¿Cuál fue la primera actitud que asumieron una vez escuchadas las instrucciones? ¿Alguien tomó el liderazgo? ¿Alguno quería participar y no pudo? Si es así, ¿Por qué crees que no pudiste participar?</p> <p>¿Cuál fue la primera estrategia que asumieron?, ¿Pasaron por varias estrategias? ¿Cómo se fueron organizando internamente? ¿Cómo fluyó la comunicación? ¿Se escucharon entre todos?</p> <p>Estas mismas preguntas se deben realizar a los equipos que no lograron el objetivo y reflexionar sobre las diferencias. ¿Creen que la presión por el tiempo fue el principal obstáculo? ¿Hubo otros obstáculos?</p>		
4. Llegar a la isla	<p>Es la historia de un barco que debe llegar a una isla y a bordo del cual se encuentra una persona. El barco navega sobre agua salada no potable, separado por siete (7) unidades de distancia de una isla desierta y desconocida para la persona, que es el tripulante. Estas unidades de distancia no son metros, ni kilómetros, ni horas ni minutos; son unidades de distancia que se cubren arrojando alguno de los elementos que posee en el barco. Importa aclarar que los elementos que se arrojan hacen avanzar una unidad de</p>	35 min	Diapositivas y hojas con los elementos que tiene el tripulante.

	<p>distancia, independientemente del peso, volumen de cada elemento.</p> <p>El objetivo es llegar a la isla, por lo tanto, se debe arrojar siete de los diez elementos que hay en el barco. Para que el barco avance, el tripulante debe deshacerse del elemento que arroja. Tampoco sirve decir que la comida se ingiere durante el camino.</p> <p>Las características de la isla las desconocemos; puede haber vegetación o no; puede haber agua potable o no; sólo se sabe que la isla no está habitada por otras personas; puede haber animales o no.</p> <p>A los sesenta días justos una comisión de rescate devolverá al tripulante y a los tres objetos que conservó, a su ambiente de siempre.</p> <p>Se entrega a los participantes la hoja de “Elementos del tripulante” (anexo 9)</p> <p><b>ELEMENTOS QUE TIENE EL TRIPULANTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un contenedor con bidones llenos de sesenta litros de agua potable.</li> <li>• Un baúl con recuerdos personales: por ejemplo, fotografías de familia, cartas de amor, cuadernos de la escuela primaria, regalos especiales recibidos en fechas importantes. Cada uno imaginará que en ese baúl están sus objetos sentimentalmente más queridos.</li> </ul>		
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un contenedor con sesenta latas de conserva de un kilo cada una; veinte latas son de frutas, veinte de verduras y veinte de carnes, salchichas, etc.</li> <li>• Una pistola automática con sesenta cargadores de 24 balas cada uno.</li> <li>• Una valija con ciento cincuenta millones de dólares en efectivo y el boleto ganador de una rifa que adjudica al poseedor un automóvil último modelo, un departamento en una ciudad a elección y una casa-quinta.</li> <li>• Un botiquín de primeros auxilios con remedios, suero antiofídico, alcohol, fósforos, gasas, algodón, tijeras, aguja, hilo, cinta adhesiva, etc.</li> <li>• Un arcón con los libros favoritos del tripulante del barco, cuadernos en blanco, lápices y bolígrafos.</li> <li>• Una caja que contiene objetos sagrados diversos, pertenecientes a una iglesia que debía enviarlos por medio de este barco a otra sede eclesial y el tripulante se ofreció a trasladarlos. Incluye reliquias y un copón con hostias consagradas.</li> <li>• Un set de supervivencia que contiene cuchillo, pinzas, alicate, destornillador, martillo, clavos, brújula, fósforos, encendedor, aguja, hilo, anzuelos, hilo de pesca, tijeras, etc.</li> <li>• Una caja con una radiograbadora y cintas con la música favorita del tripulante. La radio funciona como receptor y de ninguna manera como emisor. En la caja hay pilas como para que funcione encendido día y noche durante los sesenta días de espera por el rescate. La antena es lo suficientemente</li> </ul>		
--	--	--	--

	<p>potente como para captar las emisoras que el tripulante acostumbra escuchar. Capta amplitud modulada, frecuencia modulada y onda corta.</p> <p>Al finalizar el facilitador-a realizará una reflexión sobre cómo este proceso de toma de decisiones puede ser llevado a cabo en la vida académica de los estudiantes (Dinámicas grupales, 2019).</p> <p>Tomado de:  <a href="http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/manejo-de-conflictos/dinamica-llegar-la-isla/">http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/manejo-de-conflictos/dinamica-llegar-la-isla/</a> )</p>		
5. Dinámica de cierre	Cada participante deberá decir de qué forma puede aplicar lo visto en el taller en su vida.	10 min	
6. Evaluación	Se entregará a todos los participantes una “Hoja de evaluación sesión 5” (anexo 10).	5 min	Hojas de evaluación, esferográficos.

### Sesión 6: Autoconocimiento y motivación intrínseca

- **Objetivo:** Proveer herramientas e información de temas referentes al autoconocimiento y motivación, que permitan el planteamiento de objetivos para su plan de vida.
- **Duración:** 1h 45min

- **Diseño Operativo**

- **Nota:** El facilitador-a deberá realizar una introducción teórica corta sobre autoconcepto, autoaceptación y autoimagen después de haber dado la bienvenida.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RECURSOS</b>
1. Saludo y encuadre	Presentación personal. Se exponen las reglas del taller y los objetivos del mismo.	3 min	Aula y diapositivas
2. Dinámica de integración: Lluvia de ideas	Se entregará a cada participante una hoja pequeña, en la cual deberán escribir la primera palabra que llegue a su mente al escuchar la palabra motivación, para luego pasar al frente y pegar cada papel alrededor de la palabra “ <i>motivación</i> ” que estará en el centro de la pizarra.	7 min	Aula y diapositivas
3. Dinámica: Conociéndote	Se entregará a cada participante la hoja “Conociéndote” (anexo 11) en la que deberán escribir diferentes aspectos de sí mismos. A continuación, se formarán subgrupos (dependiendo del número de participantes) y se les pedirá que socialicen y reflexionen los aspectos que cada uno puso en la dinámica anterior. Finalmente, se abordará el tema de autoconcepto, autoaceptación y autoimagen.	25 min	Hojas de papel, esferográficos.
Video “Discurso de Graduación”	-Se formarán subgrupos para que discutan qué piensan sobre la toma de decisiones y que compartan las impresiones, ideas y reflexiones sobre el video.	10 min	Diapositivas Video

<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=0BCETY1Tyoo">https://www.youtube.com/watch?v=0BCETY1Tyoo</a></p>	<p>Posteriormente, el facilitador-a refuerza el tema comentando. El fin de esta actividad es que el estudiante comprenda la manera en que las decisiones influyen en su identidad y en la trayectoria de su vida y, con ello, el valor que tiene la toma de decisiones de manera autónoma, informada, analizada, considerando que está en un proceso vocacional clave.</p> <p>-A continuación se hará una pequeña socialización sobre la Autorrealización que irá ligada a la siguiente actividad.</p>		
<p>4. Dinámica: Rueda de la vida</p>	<p>Se entregará a cada participante “La Rueda de la Vida” (anexo 12) donde deberán seguir las instrucciones de esta actividad, para que así puedan identificar los aspectos de su vida que deben ser trabajados para llegar a la autorrealización. Al finalizar, se realizará una reflexión sobre los resultados obtenidos de cada participante, haciendo referencia a que una rueda con puntajes altos equivale a equilibrio y bienestar, y lo contrario con puntajes bajos (Chinarro, 2018).</p> <p>Tomado de: <a href="http://benpensante.com/rueda-de-la-vida/">http://benpensante.com/rueda-de-la-vida/</a></p>	<p>15 min</p>	<p>Hojas y lápices</p>

5. ROLA	Los participantes, deberán realizar su “ROLA” (anexo 13) (recursos internos, oportunidades, limitaciones y amenazas) para reconocer las fortalezas y debilidades con las que cuentan para cumplir los propósitos que tengan para mejorar el aspecto de la vida que puntuaron bajo en la dinámica Rueda de la Vida.	10 min	Hojas y esferográficos.
6. Proyecto de Vida	Una vez conocidos los ámbitos en la vida de una persona que obtuvieron los puntajes más bajos en la dinámica Rueda de la Vida, ubicarlos en orden de importancia y reconocer los recursos internos que posee para enfrentar las diferentes situaciones, se llenará una hoja de “Proyecto de vida” (anexo 14), teniendo en cuenta que tener claras las metas personales en cualquier ámbito es la principal fuente de motivación	20 min	Hojas plan de vida
7. Cierre	Los participantes deberán pensar en una frase de cierre tomando en cuenta lo trabajado en los talleres. No deben construir una oración larga. Cada integrante podrá libremente escribir el cierre que quiera.  Posteriormente, de pie y formando un gran círculo los participantes pronunciarán su frase en voz alta para comunicarla al grupo (Dinámicas Grupales, 2019).	10 min	

	Tomado de: <a href="https://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/cierre/dinamica-la-frase/">https://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/cierre/dinamica-la-frase/</a>		
8. Evaluación	Se entregará a todos los participantes una “Hoja de evaluación sesión 6” (anexo 15)	5 min	Hojas de evaluación

### Sesión 7: Autogestión y organización del tiempo

- **Objetivo:** Promover el uso de recursos internos al momento de la planificación de actividades para una adecuada autogestión y organización del tiempo.
- **Duración:** 1h 20min
- **Diseño Operativo:**

Actividad	Descripción	Tiempo	Recursos
1. Saludo y encuadre	Presentación personal. Se exponen las reglas del taller y los objetivos del mismo.	3 min	Aula y diapositivas
2. La espada del tiempo	El facilitador-a deberá dividir al grupo en equipos conformados por cuatro o cinco personas cada uno. El objetivo es armar un rompecabezas en un tiempo limitado, es una competencia que la ganará el primer equipo en lograr el objetivo. El rompecabezas está formado por cinco piezas de diferentes formas y tamaños, algunas son fáciles de identificar mientras que otras no. Las piezas no	10 min	Piezas del rompecabezas de la espada del tiempo

	<p>identificables generan que los participantes confundan su ubicación en la conformación de la figura. Se reparten las partes en un sobre y se asignan 10 minutos para armar “La espada del tiempo” (Dinámicas Grupales, 2019). (anexo 15)</p> <p>Nota: es conveniente pegar cada pieza en un cartón para que quede más rígida.</p> <p>Se puede revisar la actividad en:  <a href="http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/manejo-de-conflictos/dinamica-la-espada-del-tiempo/">http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/manejo-de-conflictos/dinamica-la-espada-del-tiempo/</a></p>		
3. Cuestionario sobre la organización del tiempo	<p>Se entregará a todos los partícipes el “Cuestionario sobre la organización del tiempo” (anexo 16). De esta manera se hace una reflexión acerca de cómo se encuentra la autogestión de los estudiantes. Una vez finalizado el cuestionario, se pedirá a los/las estudiantes que escriban 3 formas en las que malgastan su tiempo (Marchena, Hervías, Galo, &amp; Rapp, 2017).</p> <p>Tomado de: <a href="https://sap.uca.es/wp-content/uploads/2017/03/Gu%C3%ADa-de-organizaci%C3%B3n-del-tiempo.pdf?u">https://sap.uca.es/wp-content/uploads/2017/03/Gu%C3%ADa-de-organizaci%C3%B3n-del-tiempo.pdf?u</a></p>	15 min	Cuestionario

<p>4. Puntos fuertes y puntos débiles</p>	<p>En una hoja en blanco, el facilitador-a solicitará a los estudiantes que reflexionen acerca de sus fortalezas que tienen al momento de administrar su tiempo, seguido de las debilidades al momento de organizarse, finalmente, estrategias que consideran podría ayudarlos con esas dificultades. Al finalizar se realizará una reflexión con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Fue fácil identificar los puntos fuertes y débiles?</li> <li>2. ¿Resultó sencillo asignar una estrategia de organización y gestión del tiempo?</li> <li>3. ¿Crees poder aplicar fácilmente estas estrategias en tu cotidianidad?</li> </ol>	<p>15 min</p>	<p>Hojas en Blanco</p>
<p>5. Rueda de la vida</p>	<p>En la rueda de la vida realizada en la sesión anterior, los estudiantes deberán otorgar un orden a los ámbitos escritos en esta, sin importar las puntuaciones dadas, siendo 1 el ámbito más importante y al que le van a dar mayor prioridad y así de forma descendente.</p>	<p>5 min</p>	<p>Rueda de la vida</p>
<p>6. Técnica de gestión del tiempo</p>	<p>Se entregará a los participantes la “Matriz del tiempo de Eisenhower” (anexo 17) para que los estudiantes puedan organizar ciertas actividades dependiendo de cómo priorizaron sus actividades en la rueda de la vida (Sáez, 2019).</p> <p>Tomado de: <a href="https://facilethings.com/blog/es/time-management-matrix">https://facilethings.com/blog/es/time-management-matrix</a></p>	<p>10 min</p>	<p>Hoja con la matriz del tiempo de Eisenhower</p>

7. Pautas para la autogestión	El facilitador-a repartirá a todos los estudiantes una hoja de “Pautas para la autogestión” (anexo 18) y de forma aleatoria, pedirá que algunas personas lean y den su opinión de cada una de las pautas (Marchena, Hervías, Galo, & Rapp, 2017).	10 min	Hoja con pautas para la autogestión
8. Cierre	Todos los participantes deberán formar un círculo, de manera individual tienen que decir qué pauta o estrategia se comprometen a usar en beneficio de su autogestión.	7 min	
9. Evaluación	Se entregará a todos los participantes una “Hoja de evaluación” (anexo 19).	5 min	Hojas de evaluación, esferográficos.

## Afiche informativo de técnicas para el control de la impulsividad

El siguiente afiche puede ser colocado dentro de cada aula de clase y carteleras alrededor de la universidad.

# TÉCNICAS

PARA EL CONTROL DE LA

# IMPULSIVIDAD

---

CÓMO EJERCER CONTROL SOBRE LAS EMOCIONES:

---

<p><b>1</b></p> <p><b>DEMORA LA ACCIÓN</b></p> <p>Respirar y contar hasta 10 ayuda a ver la situación desde otra perspectiva</p>	<p><b>2</b></p> <p><b>DISTRACCIÓN</b></p> <p>Centrar la atención en pensamientos neutrales</p>
<p><b>3</b></p> <p><b>REAFIRMACIÓN</b></p> <p>Evocar experiencias positivas y placenteras</p>	<p><b>4</b></p> <p><b>IMPORTANCIA</b></p> <p>Valorar la importancia relativa de la situación</p>
<p><b>5</b></p> <p><b>DESCANSO</b></p> <p>La falta de descanso puede afectar la manera de reaccionar.</p>	<p><b>6</b></p> <p><b>RECONOCIMIENTO</b></p> <p>Identificar tus emociones y saber por qué ocurren.</p>

Elaborado por: Rojas, C. & Ruiz, A.

# **Anexos**

## Anexos

### Anexo 1

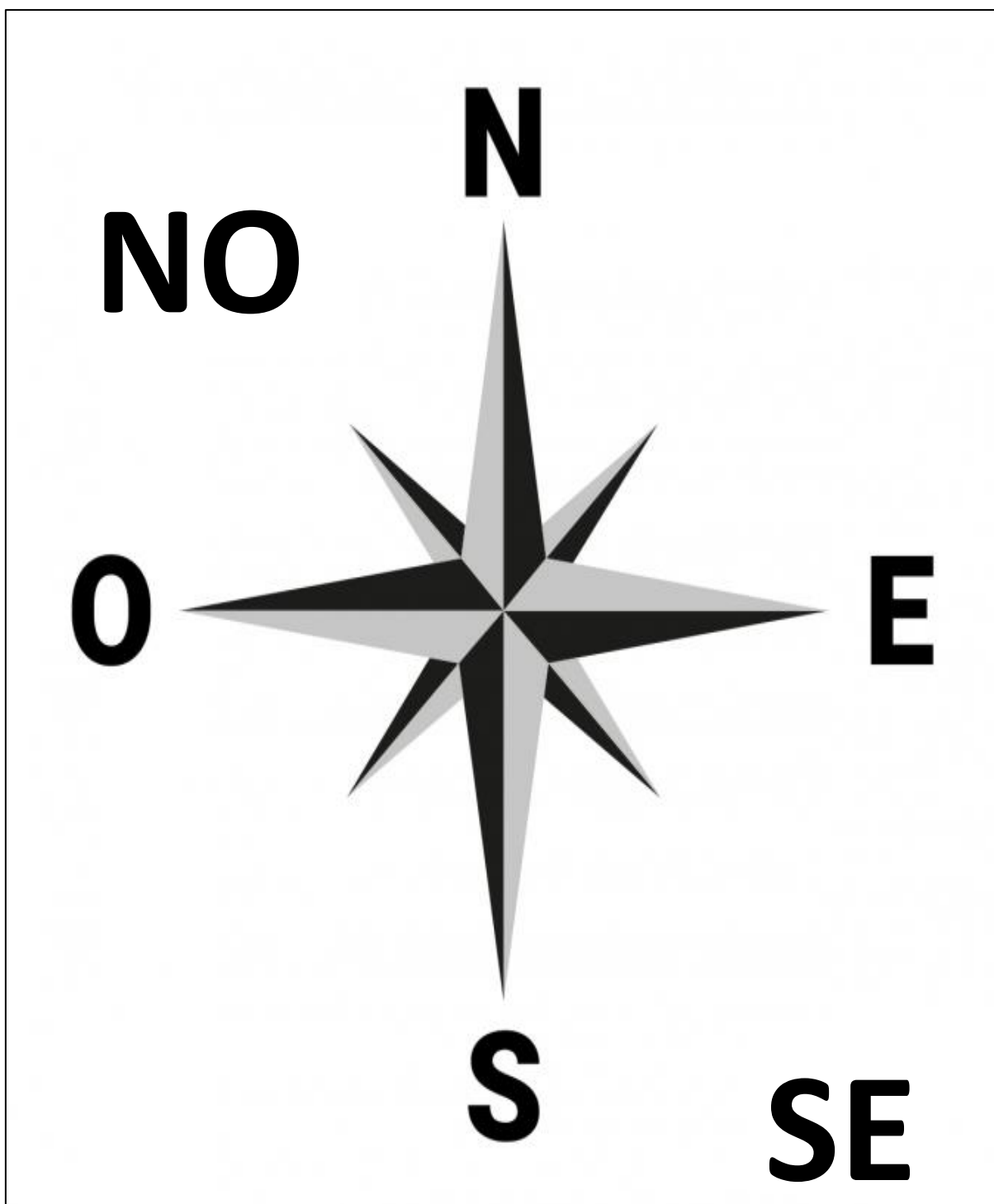
#### Hoja de evaluación

Califique Del 1 Al 4 Según Corresponda Cada Pregunta, Siendo 4 Siempre Y 1 Nunca.

<b>Destreza</b>	<b>1.- NUNCA</b>	<b>2.- RARA VEZ</b>	<b>3.- LA MAYORÍA DE LAS VECES</b>	<b>4.- SIEMPRE</b>
Identifico las emociones positivas o negativas que experimento.				
Reflexiono sobre cada una de las emociones que experimento.				
Regulo la intensidad de las emociones que siento.				
Mis estados emocionales afectan mi comportamiento.				
Soy capaz de manejar situaciones adversas de manera óptima.				
Permito que mis emociones interfieran en el cumplimiento de mis metas.				

**Nota:** Esta evaluación debe realizarse al inicio de la aplicación de la intervención y una vez finalizadas todas las sesiones.

Anexo 2 – Brújula de emociones



### Anexo 3 – Preguntas de reflexión

1. ¿Por qué razón te hizo enojar esa situación?

---

---

---

---

2. ¿Cómo actuaste en esta circunstancia?

---

---

---

---

3. ¿Cuánto tiempo te duró el malestar?

---

---

---

---

4. ¿Qué cosa pudiste haber hecho para que la situación sea mejor?

---

---

---

---

**Anexo 4 – Hoja de evaluación sesión 1**

**EVALUACIÓN DEL EVENTO**

↓

ENTIENDO LAS  
CONSECUENCIAS QUE PUEDEN  
RESULTAR DE UN ESTADO DE  
IRA O ENOJO

IDENTIFICO LAS EMOCIONES  
DE CADA SITUACIÓN  
COTIDIANA

Nada  
Poco  
Mucho  
Muchísimo

**Gestión de emociones**

COMPRENDO COMO LA FALTA DE  
CONTROL EMOCIONAL REPERCUTE EN  
MI ÉXITO ACADÉMICO

**INSTRUCCIONES:** Rayar, pintar o marcar la zona que mejor describa su criterio de valoración de los distintos aspectos

Gracias por su participación

**Anexo 5 – Preguntas Whiplash**

**1. Fortalezas y debilidades del profesor Fletcher y Andrew**

	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>Fletcher</b>		
<b>Andrew</b>		

**2. ¿Cómo creen que debió ser el control del estrés de Andrew? ¿Qué hubieran hecho diferente?**

---

---

---

---

---

**3. En caso de encontrarse con un profesor con un nivel de exigencia como Fletcher, ¿Cómo creen que es la mejor manera de afrontarlo?**

---

---

---

---

---

**4. ¿Qué han hecho para manejar una situación de alto estrés y ansiedad?**

---

---

---

---

---

**5. ¿Creen que la universidad requiere que los estudiantes tengan mayores competencias de afrontamiento de estrés y ansiedad? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

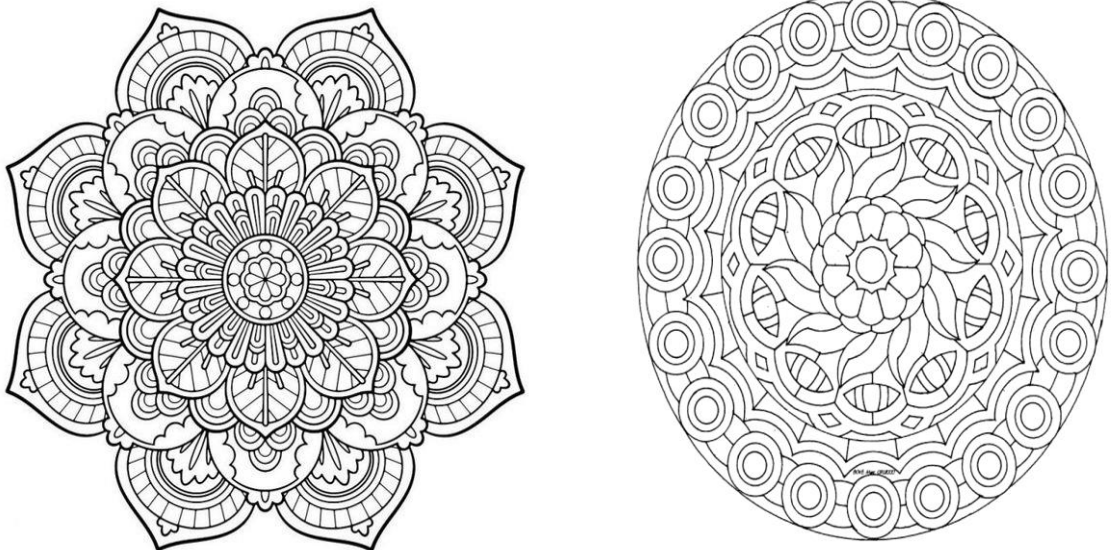
## Anexo 6 – Hoja de evaluación cineforo



**INSTRUCCIONES:** Rayar, pintar o marcar la zona que mejor describa su criterio de valoración de los distintos aspectos

Gracias por su participación

## Anexo 7 – Mandalas





### Anexo 8 - Hoja de evaluación sesión 4

**EVALUACIÓN DEL EVENTO**

↓

Nada  
Poco  
Mucho  
Muchísimo

Técnicas de relajación

APRENDÍ A CONECTAR MI CUERPO Y RESPIRACIÓN

**INSTRUCCIONES:** Rayar, pintar o marcar la zona que mejor describa su criterio de valoración de los distintos aspectos

**Gracias por su participación**

*EXPRESÉ MIS EMOCIONES A TRAVÉS DEL ARTE*

*CONOCÍ SOBRE LAS TÉCNICAS DE RELAJACIÓN*

## **Anexo 9 – Elementos del tripulante**

### **ELEMENTOS QUE TIENE EL TRIPULANTE:**

- Un contenedor con bidones llenos de sesenta litros de agua potable.
- Un baúl con recuerdos personales: por ejemplo, fotografías de familia, cartas de amor, cuadernos de la escuela primaria, regalos especiales recibidos en fechas importantes. Cada uno imaginará que en ese baúl están sus objetos sentimentalmente más queridos.
- Un contenedor con sesenta latas de conserva de un kilo cada una; veinte latas son de frutas, veinte de verduras y veinte de carnes, salchichas, etc.
- Una pistola automática con sesenta cargadores de 24 balas cada uno.
- Una valija con ciento cincuenta millones de dólares en efectivo y el boleto ganador de una rifa que adjudica al poseedor un automóvil último modelo, un departamento en una ciudad a elección y una casa-quinta.
- Un botiquín de primeros auxilios con remedios, suero, alcohol, fósforos, gasas, algodón, tijeras, aguja, hilo, cinta adhesiva, etc.
- Un arcón con los libros favoritos del tripulante del barco, cuadernos en blanco, lápices y bolígrafos.
- Una caja que contiene objetos sagrados diversos, pertenecientes a una iglesia que debía enviarlos por medio de este barco a otra sede eclesial y el tripulante se ofreció a trasladarlos. Incluye reliquias y un copón con hostias consagradas.
- Un set de supervivencia que contiene cuchillo, pinzas, alicate, destornillador, martillo, clavos, brújula, fósforos, encendedor, aguja, hilo, anzuelos, hilo de pesca, tijeras, etc.
- Una caja con una radiograbadora y cintas con la música favorita del tripulante. La radio funciona como receptor y de ninguna manera como emisor. En la caja hay pilas como para que funcione encendido día y noche durante los sesenta días de espera por el rescate. La antena es lo suficientemente potente como para captar las emisoras que el tripulante acostumbra escuchar. Capta amplitud modulada, frecuencia modulada y onda corta.

Tomado de: Dinámicas Grupales (2019).

## Anexo 10 – Hoja de evaluación sesión 5

**EVALUACIÓN DEL EVENTO**

↓

Nada  
Poco  
Mucho  
Muchísimo

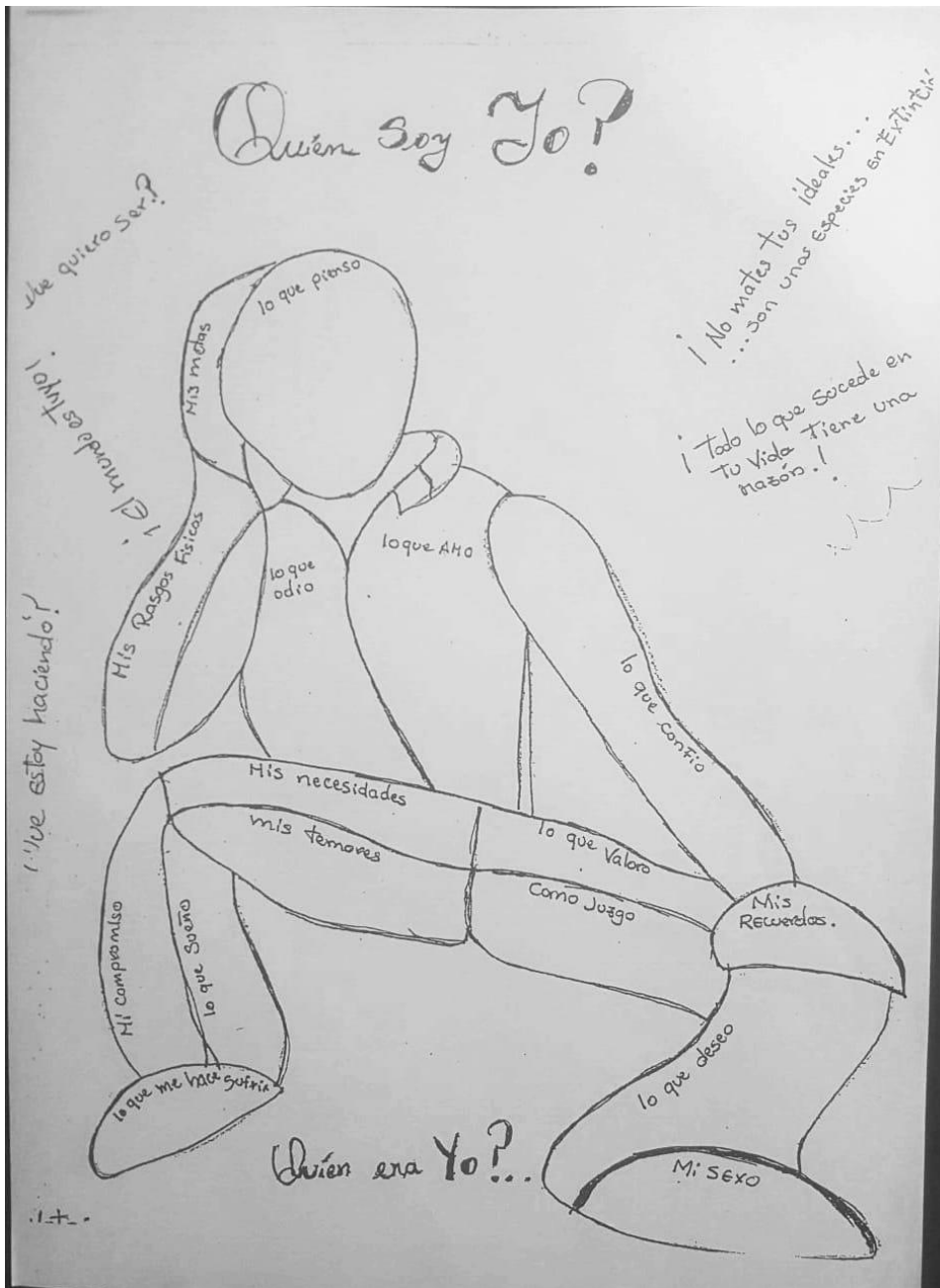
**Manejo de Conflictos**

REFLEXIONO MIS ALTERNATIVAS ANTE  
UNA PROBLEMÁTICA PARA TOMAR UNA  
DECISIÓN

**INSTRUCCIONES:** Rayar, pintar o marcar la zona que mejor describa su criterio de valoración de los distintos aspectos

**Gracias por su participación**

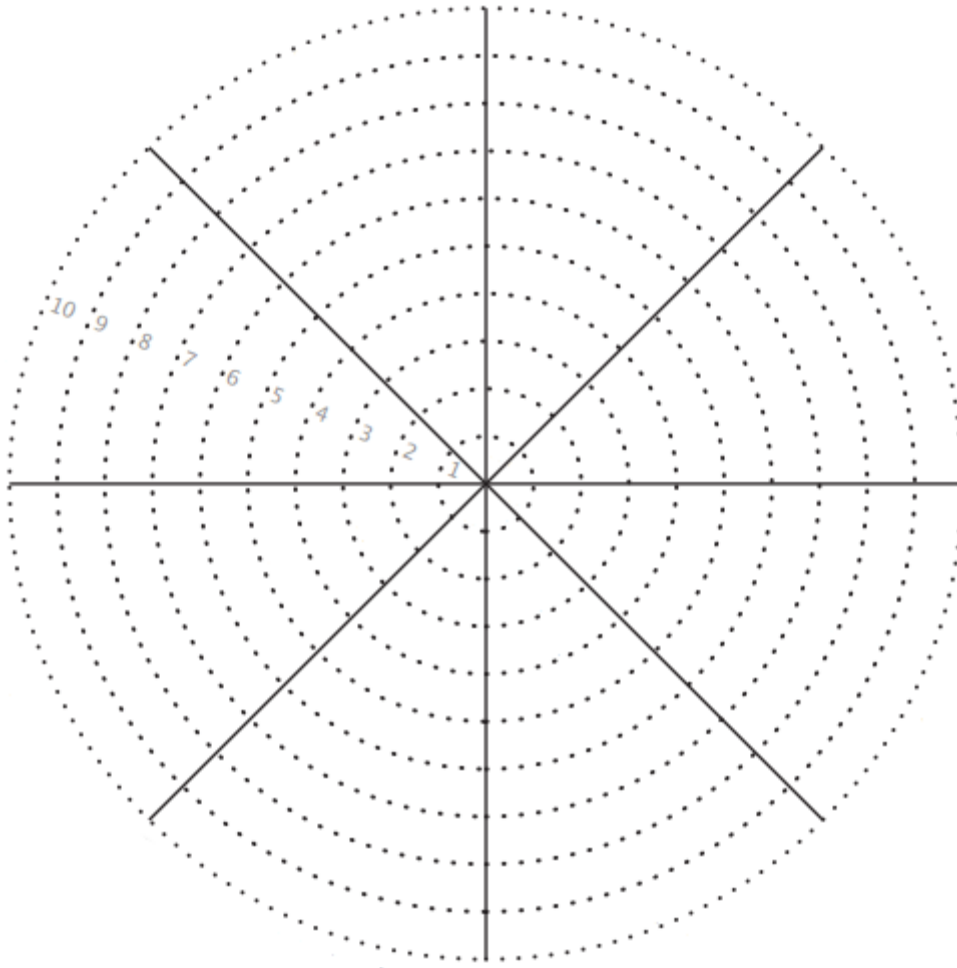
Anexo 11 – Conociéndote



## Anexo 12 – Rueda de la Vida

### Instrucciones:

1. Selecciona un máximo de 8 ámbitos más importantes de tu vida y colócalos en la rueda.
2. De acuerdo a los números trazados que indican el estado de satisfacción, puntúa cada ámbito, siendo 1 deficiente y 10 óptimo.



### Anexo 13 – ROLA

<p>Recursos Internos: fortalezas, cualidades, habilidades de uno mismo.</p>	<p>Oportunidades: factores externos a los que tengas acceso y que beneficien algún ámbito de tu vida.</p>
<p>Limitaciones internas: aspectos negativos de uno mismo.</p>	<p>Amenazas: factores externos que obstaculicen el cumplimiento de metas.</p>

R O  
L A

### Anexo 14 – Proyecto de vida

<p style="text-align: center;"><b>PROYECTO DE VIDA</b></p>			
<p><b>Ámbito</b></p>	<p><b>Meta u objetivo</b></p>	<p><b>Tiempo o plazo</b></p>	<p><b>Estrategias para realizarlo</b></p>

--	--	--	--

**Anexo 15.- Hoja de evaluación sesión 6**

**EVALUACIÓN DEL TALLER**

↓

Nada  
Poco  
Mucho  
Muchísimo

Autoconocimiento y motivación intrínseca

PERMITIÓ PLANTEAR METAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE VIDA

FAVORECIÓ PARA CONOCERME

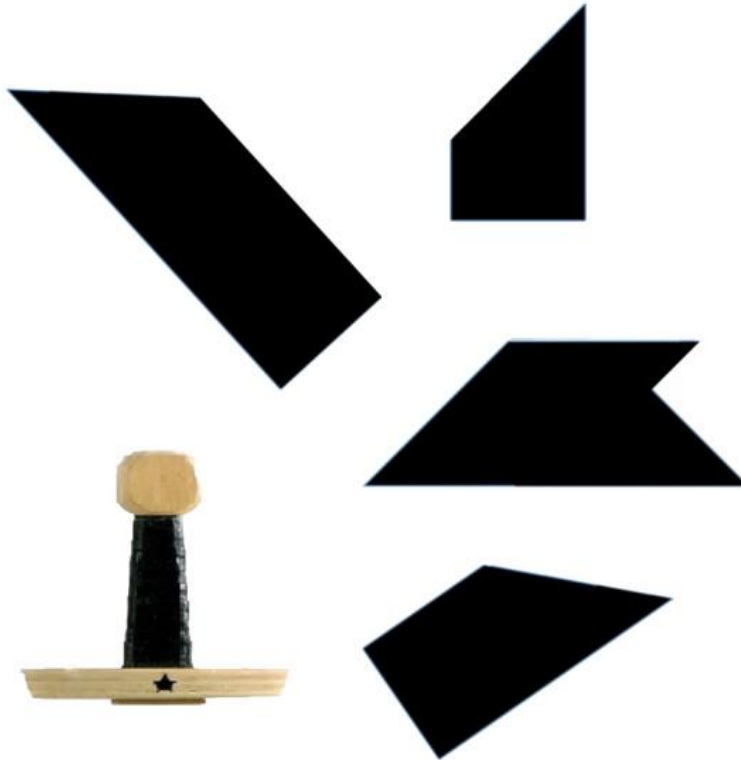
PUDE IDENTIFICAR MIS DEBILIDADES Y LIMITACIONES EXTERNAS

APORTÓ PARA CONOCER MIS FORTALEZAS Y RECURSOS INTERNOS

**INSTRUCCIONES:** Rayar, pintar o marcar la zona que mejor describa su criterio de valoración de los distintos aspectos

**Gracias por su participación**

## Anexo 16 – La espada del tiempo



## Anexo 17 – Cuestionario sobre organización del tiempo

A continuación, se presentan una serie de preguntas relacionadas con tu organización del tiempo. Responde la opción que más identifique tu forma de actuar en estos momentos, teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

		0 No me ocurre	1 A veces me ocurre	2 Habitualmente me ocurre	3 Sí me ocurre			
					N O	A V	H	SI
1.	Soy plenamente consciente de a qué dedico mi tiempo diariamente.	0	1	2	3			
2.	Registro por escrito mis metas y objetivos personales y académicos.	0	1	2	3			
3.	Dedico periódicamente algún tiempo a reflexionar sobre el futuro.	0	1	2	3			
4.	Suelo anticipar y realizar previsiones.	0	1	2	3			
5.	Planifico y programo mi trabajo por escrito.	0	1	2	3			
6.	Llevo siempre la agenda conmigo y la consulto habitualmente.	0	1	2	3			
7.	Reviso a diario la programación de mi tiempo y mis actividades.	0	1	2	3			
8.	Me marco plazos para realizar las tareas y posteriormente los cumplo.	0	1	2	3			
9.	Tengo claramente establecidas mis prioridades.	0	1	2	3			
10.	Sé identificar las actividades críticas que determinan los resultados.	0	1	2	3			

11.	Voy abordando las tareas por orden, según su importancia.	0	1	2	3
12.	Me concentro con facilidad.	0	1	2	3
13.	Evito las interrupciones, o acorto en lo posible su duración.	0	1	2	3
14.	Reservo un tiempo diario para trabajar sin ser interrumpido.	0	1	2	3
15.	Durante mi tiempo libre me relajo, dejo a un lado los problemas y las preocupaciones.	0	1	2	3
16.	Aprovecho las horas de sueño para descansar lo suficiente.	0	1	2	3
17.	Intento respetar escrupulosamente el tiempo de los demás.	0	1	2	3
18.	Casi siempre llego con puntualidad a las citas.	0	1	2	3
19.	Aprovecho los tiempos de espera, los viajes y los desplazamientos.	0	1	2	3
20.	Tomo decisiones con facilidad.	0	1	2	3
21.	Paso a la acción.	0	1	2	3
22.	Resuelvo los asuntos en el momento, evitando aplazarlos.	0	1	2	3
23.	Termino las tareas; procuro evitar dejarlas a medias.	0	1	2	3
24.	Realizo un trabajo de calidad sin llegar a caer en el perfeccionismo.	0	1	2	3
25.	No tengo dificultad para decir “no” cuando es necesario.	0	1	2	3
26.	Delego algunas actividades en otras personas.	0	1	2	3
27.	Organizo y coloco cada cosa en su lugar, y las encuentro con facilidad.	0	1	2	3
28.	Dispongo de un sistema de archivo y localizo rápidamente los documentos.	0	1	2	3
29.	Tengo organizado mi material de trabajo y mi mesa de estudio.	0	1	2	3
30.	Dispongo de suficiente tiempo para dedicarlo a mi familia, amistades, ocio.	0	1	2	3

Tomado de: Marchena, Hervías, Galo, & Rapp (2017).

<b>Interpretación de la puntuación total</b>		
La necesidad de mejorar la gestión del tiempo será tanto mayor cuanto menor sea la puntuación que has obtenido en A		
Menos de 30 puntos indica que hay muchos e importantes aspectos que mejorar en tu relación con el tiempo.	Entre 30 y 60 puntos muestra que hay algunos aspectos que mejorar en la planificación de tu tiempo.	Más de 60 muestra una administración del tiempo bastante adecuada.
Puntuaciones cercanas al 90 son características de las personas que no sólo han tomado conciencia de la importancia de gestionar su tiempo de un modo eficaz, sino que además lo llevan a la práctica de forma sistemática		

Adaptado de: Marchena, Hervías, Galo, y Rapp (2017)

## Anexo 18 – Matriz del tiempo de Eisenhower

### Instrucciones:

Color azul - actividades que tienes que realizarlas ya.

Color amarillo – actividades que puedas delegar.

Color verde – actividades que puedas planificar.

Color naranja – actividades que puedan postergarse o eliminarse.

	Urgente	No Urgente
Importante	Color azul	Color naranja
No Importante	Color verde	Color amarillo

## Anexo 19 – Pautas para la autogestión



Adaptado de: Marchena, Hervías, Galo y Rapp (2017)

## Anexo 20 – Hoja de evaluación sesión 7

**EVALUACIÓN DEL EVENTO**

↓

UTILIZO ADECUADAMENTE TÉCNICAS DE ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

RECONOZCO MIS CARACTERÍSTICAS DE ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Nada

Poco

Mucho

Muchísimo

**AUTOGESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO**

SOY CAPAZ DE PRIORIZAR MIS ACTIVIDADES DE ACUERDO A LA IMPORTANCIA QUE TIENEN EN MI VIDA

IDENTIFICO MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES AL MOMENTO DE ORGANIZAR MI TIEMPO

**INSTRUCCIONES:** Rayar, pintar o marcar la zona que mejor describa su criterio de valoración de los distintos aspectos

**Gracias por su participación**

## Referencias

- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de
- Chinarro, E. (07 de 2018). “*La Rueda de la Vida*”. Obtenido de Observatorio del  
Couching: <http://benpensante.com/rueda-de-la-vida/>
- Dinámicas Grupales* . (2019). Obtenido de  
<http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/trabajo-en-equipo/dinamica-dar-vuelta-la-sabana/>
- Fundación C. G. Jung. (2013). *SEMINARIO BREVE: EL MANDALA*. Obtenido de  
Fundación Carl Gustav Jung:  
<http://fundacioncarlgjung.blogspot.com/2013/11/seminario-breve-el-mandala.html>
- García, M. (28 de 09 de 2016). *10 técnicas para el autocontrol emocional* . Obtenido de  
Blog de Miguel Ángel García. Desarrollo Personal y Liderazgo:  
<https://www.elblogdemiguelangelgarcia.com/10-tecnicas-para-el-autocontrol/>
- Gómez, M. (2007). *Manual de Técnicas y Dinámicas*. Villahermosa: ECOSUR.
- Marchena, E., Hervías, F., Galo, C., & Rapp, C. (2017). *Organiza tu tiempo de forma eficaz*.
- Molina, C. (11 de 04 de 2017). *Autocontrol emocional o cómo conseguir ser menos impulsiva*. Obtenido de Objetivo Bienestar:  
<http://www.objetivobienestar.com/autocontrol->

Muñoz, A. (2019). *10 Dinámicas de Inteligencia Emocional para Niños y Adultos* .

Obtenido de lifeder.com: <https://www.lifeder.com/dinamicas-inteligencia-emocional/>

NorthShore. (2019). *Manejo del estrés: Ejercicios de respiración para relajación para relajación* . Obtenido de NorthShore University HealthSystem:

<https://www.northshore.org/healthresources/encyclopedia/encyclopedia.aspx?DocumentHwid=uz2255&Lang=es-us>

Sáez, F. (2019). *La Matriz de Gestión del Tiempo*. Obtenido de Facile Things :

<https://facilethings.com/blog/es/time-management-matrix>

Universidad de Alicante . (2018). *Autocontrol y gestión de las emociones, cómo*

*controlar situaciones difíciles en la empresa*. Obtenido de

<https://www.doeua.es/autocontrol-y-gestion-de-las-emociones-como-controlar-situaciones-dificiles-en-la-empresa/>

