Programa de INTELIGENCIA EMOCIONAL para ADOLESCENTES con problemas de conducta

Arcadio de Jesús Cardona Isaza
Inmaculada Montoya Castilla
M. del Remedio González Barrón

PIECA



Complementos digitales

EDITORIAL SINTESIS

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA (PIECA)



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA (PIECA)

Arcadio de Jesús Cardona Isaza
Inmaculada Montoya Castilla
M. del Remedio González Barrón

EDITORIAL SINTESIS

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Arcadio de Jesús Cardona Isaza
Inmaculada Montoya Castilla
M. del Remedio González Barrón

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 979-13-7055-030-1
Depósito Legal: M. 27.664-2026

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Prólogo 11

PARTE I
FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA PIECA

1. ***Fundamentos teóricos de la educación emocional en adolescentes con problemas de conducta*** 17
1.1. Intervención en inteligencia emocional para adolescentes con problemas de conducta 17
1.2. La inteligencia emocional, la salud mental y el bienestar en adolescentes 20
1.3. Conceptualización de la inteligencia emocional 22
1.4. Entendiendo las emociones 23
1.5. Conclusión 25

2. ***El modelo de habilidad de inteligencia emocional*** 27
2.1. Las habilidades de inteligencia emocional 27
2.2. Conclusión 35

3. ***Aspectos metodológicos del programa de inteligencia emocional*** 37
3.1. Proceso de formulación del programa 37
3.2. Objetivos del programa de inteligencia emocional 38
3.3. Estructura de las sesiones 41

3.4. Metodología de aplicación 47
3.5. Participantes del programa 49
3.6. Profesionales que pueden aplicar el programa 49
3.7. Evaluación del programa 50
3.8. Recomendaciones para la implementación en los centros socioeducativos 51

PARTE II
SESIONES DEL PROGRAMA PIECA

4. *Inducción del programa de inteligencia emocional* 55
4.1. Introducción 55
4.2. Objetivos de la sesión 56
4.2.1. Objetivo general 56
4.2.2. Objetivos específicos 56
4.3. Recursos 56
4.4. Desarrollo de la sesión 58
4.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 58
4.4.2. Contenidos formativos centrales: socializar los objetivos, metas y estrategias que favorecen el aprendizaje 60
4.4.3. Actividad complementaria opcional: identificando y representando emociones 61
4.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 63

5. *Mi realidad personal y mis emociones* 65
5.1. Introducción 65
5.2. Objetivos de la sesión 66
5.2.1. Objetivo general 66
5.2.2. Objetivos específicos 66
5.3. Recursos 67
5.4. Desarrollo de la sesión 69
5.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 69
5.4.2. Contenidos formativos centrales: identificar y compartir emociones y sentimientos 70
5.4.3. Actividad complementaria opcional: dialogando con mis emociones negativas 71
5.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 71

6. ***Percepción emocional: conectar con mis emociones*** 73
6.1. Introducción 73
6.2. Objetivos de la sesión 74
6.2.1. Objetivo general 74
6.2.2. Objetivos específicos 74
6.3. Recursos 74
6.4. Desarrollo de la sesión 76
6.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 76
6.4.2. Contenidos formativos centrales: identificar la función de las emociones y los componentes de los episodios emocionales 77
6.4.3. Actividad complementaria opcional: … si yo fuera… 78
6.4.4. Tareas de consolidación y cierre de la sesión 79

7. ***Percibir mis emociones y las de otros*** 81
7.1. Introducción 81
7.2. Objetivos de la sesión 82
7.2.1. Objetivo general 82
7.2.2. Objetivos específicos 82
7.3. Recursos 82
7.4. Desarrollo de la sesión 84
7.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 84
7.4.2. Contenidos formativos centrales: identificar las experiencias emocionales predominantes 85
7.4.3. Actividad complementaria opcional: simulando emociones 86
7.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 87

8. ***Facilitación emocional: direccionar mis emociones y pensamientos*** 89
8.1. Introducción 89
8.2. Objetivos de la sesión 90
8.2.1. Objetivo general 90
8.2.2. Objetivos específicos 90
8.3. Recursos 90
8.4. Desarrollo de la sesión 92
8.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 93
8.4.2. Contenidos formativos centrales: direccionar y facilitar emociones y pensamientos 94
8.4.3. Actividad complementaria opcional: arte y emociones 98
8.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 99

9. *Facilitar mis emociones para resolver problemas* 101

9.1. Introducción 101
9.2. Objetivos de la sesión 102
9.2.1. Objetivo general 102
9.2.2. Objetivos específicos 102
9.3. Recursos 103
9.4. Desarrollo de la sesión 105
9.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 106
9.4.2. Contenidos formativos centrales: dialogar y reconciliarse con las emociones 106
9.4.3. Actividad complementaria opcional: lugares adonde ir y cosas por hacer y aprender 109
9.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 110

10. *Comprensión emocional: entender y diferenciar emociones* 113

10.1. Introducción 113
10.2. Objetivos de la sesión 114
10.2.1. Objetivo general 114
10.2.2. Objetivos específicos 114
10.3. Recursos 114
10.4. Desarrollo de la sesión 116
10.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 117
10.4.2. Contenidos formativos centrales: identificar y diferenciar emociones 117
10.4.3. Actividad complementaria opcional: decálogo emocional 119
10.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 120

11. *Autocomprensión emocional, bienestar y florecimiento* 123

11.1. Introducción 123
11.2. Objetivos de la sesión 124
11.2.1. Objetivo general 124
11.2.2. Objetivos específicos 125
11.3. Recursos 125
11.4. Desarrollo de la sesión 127
11.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 127
11.4.2. Contenidos formativos centrales: autocomprender las propias experiencias emocionales 128
11.4.3. Actividad complementaria opcional: elaborar un jardín que represente el florecimiento y bienestar emocional 129
11.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 132

12. ***Dificultades de regulación emocional*** 133

12.1. Introducción 133
12.2. Objetivos de la sesión 134
12.2.1. Objetivos generales 134
12.2.2. Objetivos específicos 134
12.3. Recursos 134
12.4. Desarrollo de la sesión 136
12.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 137
12.4.2. Contenidos formativos centrales: identificar dificultades de regulación emocional 138
12.4.3. Actividad complementaria opcional: experiencias sobre estrategias de regulación emocional 147
12.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 147

13. ***Regulación emocional*** 149

13.1. Introducción 149
13.2. Objetivos de la sesión 150
13.2.1. Objetivo general 150
13.2.2. Objetivos específicos 150
13.3. Recursos 150
13.4. Desarrollo de la sesión 152
13.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 153
13.4.2. Contenidos formativos centrales: ¿cómo regular las emociones? 155
13.4.3. Actividad complementaria opcional: compartiendo buenos deseos 159
13.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 160

14. ***Expresar adecuadamente mis estados emocionales*** 161

14.1. Introducción 161
14.2. Objetivos de la sesión 162
14.2.1. Objetivo general 162
14.2.2. Objetivos específicos 162
14.3. Recursos 162
14.4. Desarrollo de la sesión 164
14.4.1. Encuadre de la sesión y motivación 165
14.4.2. Contenidos formativos centrales: expresar adecuadamente las emociones 166
14.4.3. Actividad complementaria opcional: carta de agradecimiento . 171
14.4.4. Tarea de consolidación y cierre de la sesión 171

15. ***Celebración y evaluación del programa*** 173
15.1. Introducción 173
15.2. Objetivo 173
15.3. Recursos 174
15.4. Contenidos formativos centrales 174

Conclusión general 175

Bibliografía 177



WEB
Complementos digitales

El código que se facilita en la primera página del presente libro da acceso a estos materiales complementarios en la página web www.sintesis.com.

– Anexo. Fichas del Programa de Inteligencia Emocional para Adolescentes con Problemas de Conducta (PIECA)

2
El modelo de habilidad de inteligencia emocional

En este capítulo se presenta el modelo de habilidad de la inteligencia emocional, que se estructura a partir de cuatro ramas de habilidades: la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional. De igual manera, se analiza en relación con los factores importantes que deben considerarse en la intervención de adolescentes con problemas de conducta, principalmente, la autorregulación, el autocontrol y la metacognición. Se enfatiza el papel de estos factores para la prevención y la intervención psicológica considerando su efecto sobre el manejo de las emociones, la toma de decisiones y el establecimiento de metas personales.

Adicionalmente, se incorporan evidencias relativas al papel de la impulsividad y el agotamiento del autocontrol como factores que incrementan la probabilidad de respuestas desadaptativas y se destaca la necesidad de intervenciones estructuradas orientadas al fortalecimiento progresivo de recursos emocionales y autorregulatorios. Se propone que el proceso de formación en las habilidades emocionales debe incluir el reconocimiento y la aceptación de la realidad personal y de las condiciones del contexto y estar orientado a reducir conductas de riesgo, mejorar el comportamiento y promover el bienestar psicológico en adolescentes con problemas conductuales.

2.1. Las habilidades de inteligencia emocional

El estudio de la inteligencia emocional tomó impulso en la década de los noventa cuando Salovey y Mayer la definieron y propusieron que esta consistía en un conjunto de habilidades interrelacionadas, como la valoración, la expresión y la regulación de la emoción, y la utilización de la emoción para motivar y planificar estados emocionales deseados (Salovey y Mayer, 1990). Para definir el constructo, los autores se

basaron en la literatura previa proveniente de la psicología clínica, cognitiva, educativa y de la personalidad y sugirieron que la inteligencia emocional "formaba parte de una larga tradición dentro del área de la inteligencia abordada por investigadores que exploraban las 'inteligencias' específicas de las personas dentro de subáreas como el comportamiento social y la emoción" (Keefer *et al.,* 2018, 2).

En los últimos años se ha prestado especial atención a los modelos de inteligencia emocional y actualmente son ampliamente aceptados en el ámbito educativo y empresarial. Los más reconocidos son el modelo de inteligencia emocional de Goleman (1998), el modelo mixto de inteligencia emocional (Bar-On, 2006, 2010), el modelo de rasgo de inteligencia emocional (Petrides y Furnham, 2001) y el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), el cual tiene componentes en común con el modelo de habilidad de competencias socioemocionales (Buckley y Saarni, 2009; Saarni, 1999).

Originalmente, Salovey y Mayer definieron la inteligencia emocional como "el subconjunto de inteligencia social que implica la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones" (1990, 189).

Según este modelo, la inteligencia emocional no es un rasgo de personalidad, sino una habilidad o capacidad que es susceptible de ser enseñada y mejorada; por ello, también la definen como "el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de supervisar los sentimientos y emociones propios y ajenos, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias" (Salovey y Mayer, 1990, 189).

En el modelo de habilidad, la inteligencia emocional también es la capacidad de razonar válidamente con las emociones y con la información relacionada con las emociones y de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento. Es útil para identificar el contenido emocional en rostros, voces (música) y también en diseños (como la publicidad y obras artísticas) y para expresar emociones con precisión; también ayuda a facilitar el pensamiento aprovechando las emociones como aportaciones motivacionales y sustantivas; asimismo, permite comprender el significado de las emociones y sus implicaciones para el comportamiento y favorece el manejo de las emociones en uno mismo y en los demás; su rol principal se orienta a lograr estados emocionales y experiencias deseados en uno mismo y en los demás (Mayer *et al.,* 2016, 296).

El modelo de habilidad consta de cuatro ramas:

1. La percepción de las emociones.
2. La facilitación de los pensamientos utilizando la emoción.
3. La comprensión de las emociones.
4. El manejo de las emociones.

Las habilidades específicas que definen las ramas de la inteligencia emocional en el modelo de Mayer y Salovey se presentan en el cuadro 2.1.

CUADRO 2.1. *Ramas del modelo de habilidad de inteligencia emocional*

Ramas	*Habilidades*
Percepción emocional	• Identificar expresiones emocionales engañosas o deshonestas. • Discriminar expresiones emocionales precisas frente a las inexactas. • Comprender cómo se expresan las emociones según el contexto y la cultura. • Expresar las emociones con precisión cuando se desee. • Percibir el contenido emocional en el entorno, las artes visuales y la música. • Percibir emociones en otras personas a través de sus señales vocales, su expresión facial, su lenguaje y su comportamiento. • Identificar emociones en los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos.
Facilitación emocional	• Aprovechar los cambios de humor para generar distintas perspectivas cognitivas. • Priorizar el pensamiento al dirigir la atención de acuerdo con el sentimiento presente. • Generar emociones como medio para relacionarse con las experiencias de otra persona. • Priorizar el pensamiento en formas productivas y generar emociones como ayuda al juicio y a la memoria.
Comprensión emocional	• Reconocer las diferencias culturales en la evaluación de las emociones. • Comprender cómo puede sentirse una persona en el futuro o bajo ciertas condiciones (pronóstico afectivo). • Reconocer las probables transiciones entre las emociones, como de la ira a la calma. • Comprender las emociones complejas y mixtas. • Diferenciar entre estados de ánimo y emociones. • Evaluar las situaciones que pueden provocar emociones. • Determinar los antecedentes, los significados y las consecuencias de las emociones. • Etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas.
Regulación emocional	• Manejar eficazmente las emociones de los demás para lograr un resultado deseado. • Manejar de manera efectiva las propias emociones para lograr un resultado deseado. • Evaluar estrategias para mantener, reducir o intensificar una respuesta emocional. • Monitorear las reacciones emocionales para determinar su razonabilidad. • Comprometerse con las emociones si son útiles y desengancharse si no lo son. • Mantenerse abierto a sentimientos agradables y desagradables, según sea necesario, así como a la información que transmiten.

Fuente: elaboración propia a partir de Mayer *et al.* (2004, 2016); Mayer y Salovey (1997).

A continuación, se explica cada una de las cuatro ramas del modelo:

– *La percepción emocional*. La capacidad de percibir emociones se refiere al grado en que las personas son conscientes de las emociones que sienten ellas mismas o los demás. La percepción emocional facilita otras habilidades de la inteligencia emocional como, por ejemplo, la comprensión emocional, que ayuda a conocer el significado, las funciones y las consecuencias de las emociones. La atención emocional y el conocimiento de las emociones también permiten que las personas seleccionen estrategias más adecuadas de regulación de las emociones (Joseph y Newman, 2010; MacCann *et al.,* 2014).

  Para ejercitar la percepción emocional, es necesario evaluar los estados mentales y corporales atendiendo a la información que llega a través de los sentidos; esto ayuda a procesar los episodios emocionales y comprender de qué manera se están procesando (García-Gómez *et al.,* 2019).

– *La facilitación emocional*. En la inteligencia emocional, la facilitación se refiere a las habilidades para utilizar la información emocional a favor de los procesos de pensamiento. Este componente "ayuda a utilizar las emociones para priorizar el pensamiento en formas productivas y generar emociones como ayuda al juicio y a la memoria" (Mayer *et al.,* 2011, 532). Este componente también se refiere a la capacidad para aprovechar la información emocional y la direccionalidad para mejorar el pensamiento (Mayer *et al.,* 2001).

  Una persona que desarrolle habilidades de facilitación puede emplear sus sentimientos y emociones para mejorar su sistema cognitivo, es decir, pensar de forma más realista, adaptativa y racional. La facilitación emocional, además, puede utilizarse para resolver problemas, razonar, tomar decisiones y potenciar esfuerzos creativos. Por ejemplo, los procesos cognitivos pueden verse alterados por problemas con componentes emocionales como la ansiedad y el miedo, pero las emociones pueden ayudar a priorizar el sistema cognitivo, lo que es importante en una circunstancia o momento determinado donde el uso emocional es más adaptativo que el racional. Las emociones también cambian la forma en que pensamos, ya que crean pensamientos positivos cuando estamos alegres y negativos cuando experimentamos situaciones de tristeza o adversas. Es importante considerar que los cambios emocionales son útiles porque obligan a ver las circunstancias desde diferentes perspectivas. Estos cambios ayudan a desarrollar la diferenciación emocional, favorecen la creatividad y, con la orientación adecuada, pueden contribuir a la comprensión y regulación emocional. De igual manera, pueden facilitar la orientación del pensamiento desde perspectivas más realistas, positivas y creativas.

– *La comprensión emocional*. Esta rama del modelo se centra en las relaciones entre los conocimientos sobre las emociones y los fenómenos relacionados, por lo que la habilidad se puede facilitar si se cuenta con fundamentos con-

ceptuales, vocabulario emocional y la capacidad para diferenciar y comprender las causas, las manifestaciones y los efectos de las emociones en diversas circunstancias. Se ha propuesto que la comprensión emocional podría ser previa a los procesos de regulación emocional (Joseph y Newman, 2010) y que está relacionada con procesos cognitivos y reflexivos (Olderbak *et al.,* 2019). Esto significa que, para poder regular las emociones, es necesario comprenderlas y entenderlas.

– *La regulación emocional*. Se trata de la habilidad de las personas para gestionar los estados emocionales de forma positiva y proyectar los estados emocionales deseados. Sobre este aspecto se va a profundizar, porque entre las condiciones más relevantes que se observan en los adolescentes con problemas de conducta están la falta de control de impulsos, la agresividad y la falta de regulación emocional en circunstancias críticas.

Para entender y abordar el proceso de regulación y manejo emocional en los adolescentes con problemas de conducta, se proponen cuatro elementos clave: 1) la gestión de las emociones propias y de los demás; 2) conocimiento del manejo de las emociones y de estrategias metacognitivas relacionadas con el manejo de las emociones; 3) manejo de las emociones en relación con las metas personales, y 4) conocimiento del manejo emocional en relación con los rasgos de personalidad (MacCann *et al.,* 2019).

1. A la gestión de las emociones propias y de los demás se le denomina regulación emocional intrínseca y extrínseca, y permite que podamos gestionar y direccionar las emociones propias, actuar en concordancia con las emociones de los demás y ayudarlos a gestionar sus emociones de forma más adecuada. Al respecto, Suri y Gross (2016) han sugerido cinco familias de estrategias para la regulación emocional propia y de otros:

    a) Orientadas a modificar el estado de ánimo: se realizan a través de la selección de situaciones y manejo de estrategias destinadas a modificar la experiencia emocional.
    b) Orientadas a la percepción de la emoción emergente: se realizan monitoreando las emociones para detectar situaciones emocionales que podrían ocurrir.
    c) Orientadas al cambio de valoración: consisten en realizar reevaluaciones cognitivas.
    d) Orientadas a la alteración de la acción: consisten en la modulación de las respuestas.
    e) Orientadas a la evaluación de las estrategias utilizadas: consisten en determinar si las estrategias implementadas han sido las adecuadas y establecer cuáles son más útiles utilizando la percepción, la valoración emocional y la acción.

2. Las estrategias metacognitivas relacionadas con el manejo de las emociones pretenden la monitorización de las propias emociones para reducir o intensificar la respuesta emocional. La metacognición se define como "pensar en pensar" y se refiere a diferentes capacidades que permiten a la persona evaluar sus propios procesos cognitivos. La metacognición es un constructo multidimensional con tres componentes centrales: conocimiento metacognitivo, habilidades y experiencias metacognitivas. El conocimiento metacognitivo es el conocimiento declarativo sobre las estrategias de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz o solucionador de problemas. Este conocimiento se basa en la interacción de las características personales, la tarea y las estrategias disponibles en una situación de aprendizaje. Las habilidades metacognitivas implican "la regulación de la cognición" (Pennequin *et al.,* 2020, 2).

   La metacognición en la regulación emocional consiste en el examen de los juicios, los sentimientos y la estimación que la persona tendría sobre el tipo de respuesta o estrategia emocional que está utilizando, algunas de las cuales podrían ser la distracción, el retraimiento social, la reestructuración cognitiva, la autocrítica, la resolución de problemas, el estallido emocional, la relajación o la búsqueda de apoyo social (Djo, 2013).
3. Sobre el manejo de las emociones con respecto a las metas personales, la regulación requiere sistemas de control hacia arriba o hacia abajo que pueden usarse estratégicamente para lograr objetivos y metas de crecimiento personal. Esto indica que la regulación emocional contiene elementos motivacionales que determinan el momento y la dirección del uso de las estrategias (Tamir *et al.,* 2015, 2020).
4. El estudio de la autorregulación en relación con los rasgos de personalidad busca identificar qué rasgos interfieren o favorecen la regulación emocional. Uno de los rasgos que más interés despierta es la impulsividad, caracterizada por la tendencia a ejecutar comportamientos sin el pensamiento adecuado, a actuar con menos previsión en comparación con la mayoría de las personas de igual capacidad y conocimiento y la predisposición a reacciones rápidas y no planificadas a estímulos internos o externos sin tener en cuenta las consecuencias negativas de estas reacciones (DeYoung y Rueter, 2016). Las acciones impulsivas podrían estar relacionadas con las diferencias individuales de las personas, ya sea en la fuerza de los impulsos o en la capacidad y tendencia para contener los impulsos, lo que ocasionaría variaciones en los niveles de impulsividad.

   Para analizar la relación entre la impulsividad y la personalidad, se abordan aspectos como:

- La urgencia, es decir, el grado de impulsividad y neuroticismo.
- La falta o presencia de premeditación, es decir, el proceso consciente de deliberación en la conducta.
- La falta o presencia de perseverancia; en otras palabras, de autodisciplina y de conciencia sobre la propia conducta impulsiva.
- La búsqueda de sensaciones o la búsqueda de excitación y conductas de extraversión (DeYoung y Rueter, 2016).

Es relevante indicar que el estudio de la impulsividad es complejo y requiere la comprensión de aspectos biológicos, psicológicos y sociales. La relación de la impulsividad y los comportamientos externalizantes es relevante en la investigación psicológica, sobre todo cuando se presentan conductas antisociales (Gillespie y Beech, 2018), la agresión (Ersan, 2020) y el uso de drogas (Cavicchioli *et al.,* 2019). Las evidencias indican que estos problemas se asocian de forma directa con fallos en el proceso de autorregulación. De acuerdo con Vohs y Baumeister, la autorregulación se erige sobre dos pilares, el autocontrol y el agotamiento emocional. El autocontrol:

> ... es la capacidad de alterar los pensamientos, las emociones y los comportamientos del sujeto, o anular los impulsos y hábitos, permite a las personas monitorearse y regularse para cumplir con las expectativas. El agotamiento emocional se refiere a un estado de recursos de autocontrol disminuidos, cuando uno no puede implementar con éxito un mayor control (2016, 55).

La falta de autorregulación puede generar dificultades de autocontrol y agotamiento emocional, lo que conduce a déficits en la conducta, la cognición y las emociones. La falta de autocontrol lleva a la desinhibición y a manifestar respuestas poco adaptativas. Por su parte, en el agotamiento emocional subyacen fallas cognitivas deliberadas, problemas en la toma de decisiones, impulsividad, dificultades para cumplir metas y conductas de riesgo. De igual manera, ocasiona la pérdida de control de arriba hacia abajo, desinhibición y pasividad que resultan del autocontrol. Cuando ocurre el agotamiento emocional, los procesos controlados y deliberados se vuelven más difíciles, dejando que las decisiones y la regulación dependan de un procesamiento de nivel inferior. La toma de decisiones posterior y la resolución de problemas se vuelven más vulnerables a los errores cognitivos del pensamiento intuitivo, lo que genera dependencia excesiva de la heurística. Cuando los niveles de autocontrol son bajos, las emociones pueden intensificarse y hacer que las personas fallen en sus decisiones. Tanto la toma de decisiones como el autocontrol van de la mano con un estilo de vida saludable y una conducta adaptativa positiva (Maranges y Baumeister, 2016).

Las evidencias sobre la efectividad de los programas orientados al fortalecimiento del autocontrol indican que el entrenamiento puede ayudar a mejorar el dominio de sí mismo y conducir a mejoras ligeras en el autocontrol de otras facetas de

la actividad del individuo (Friese *et al.,* 2017). Practicar el autocontrol parece especialmente prometedor en actividades relacionadas con la salud física, como hacer deporte, llevar una dieta saludable, consumir menos alcohol y fumar menos, y puede ayudar a mejorar la salud al reemplazar los malos hábitos por hábitos productivos y más saludables. Además la práctica del autocontrol es económica y no requiere el desarrollo de habilidades complejas (Beames *et al.,* 2017).

Tradicionalmente, los investigadores del comportamiento analizan aspectos relacionados con el autocontrol y la autorregulación para determinar cómo funcionan y cuáles son los mecanismos más recomendados para ayudar de manera eficiente y con menor esfuerzo al logro de una mayor consecución de objetivos y éxito en el manejo de la conducta (Werner y Milyavskaya, 2019) y hacer recomendaciones útiles para el cambio conductual de las personas.

Tanto la autorregulación como el control son importantes para el manejo de la vida emocional, la conducta y el logro de metas (Baumeister, 2018). La autorregulación y el autocontrol han sido utilizados frecuentemente de forma indistinta; sin embargo, la autorregulación se asocia más con el manejo emocional en momentos críticos y el autocontrol con el manejo cognitivo y operativo de tareas desafiantes (Nigg, 2017). En la intervención de los adolescentes con problemas de conducta, tanto la autorregulación como el autocontrol son importantes y se deben integrar a la intervención si se quieren resultados positivos en el manejo emocional y la respuesta conductual positiva.

El modelo de habilidad de inteligencia emocional ha mostrado ser útil para la formación de competencias socioemocionales en adolescentes (Mayer *et al.,* 2004, 2016; Salovey y Mayer, 1990). De acuerdo con las evidencias previas en la aplicación de este modelo se espera que, al finalizar el programa, los participantes presenten los siguientes resultados:

- Mayor bienestar subjetivo.
- Manejo de las conductas de riesgo asociadas al manejo de las emociones.
- Mejores relaciones interpersonales.
- Adquisición de habilidades de inteligencia emocional.
- Disminución de síntomas emocionales negativos.

El programa se diseñó teniendo en cuenta las variables que afectan a los adolescentes con problemas de conducta y se establecieron los contenidos transversales que implícita o explícitamente aparecen en las sesiones del programa, que son el reconocimiento de sus factores de riesgo y las dificultades en el manejo de las emociones. De igual manera, se incluyó la reflexión sobre el contexto, para que los adolescentes partan de su realidad y no de promesas o realidades ajenas a su vida concreta. Partir de una premisa errada o irreal en la intervención puede generar mayor frustración, desilusión y falta de confianza. Por esta razón, en el programa se han incluido ejercicios y reflexiones para ayudar a la sensibilización, al autoconocimiento y la aceptación de las realidades personales.