

PROGRAMA "REMA" Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: IMPLEMENTACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Sánchez Casado, J. Inmaculada; Parra Gebrero, Alberto

PROGRAMA "REMA" Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: IMPLEMENTACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE
APRENDIZAJE AUTORREGULADO

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2020

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388028>

PROGRAMA "REMA" Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: IMPLEMENTACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

J. Inmaculada Sánchez Casado iscasado@unex.es

Universidad de Extremadura, España

Alberto Parra Gebrero aparrage@alumnos.unex.es

Universidad de Extremadura, España

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2020

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, España

Recepción: 13 Marzo 2020

Aprobación: 20 Abril 2020

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388028>

Resumen: El presente estudio se ha centrado en un grupo de estudiantes pertenecientes al programa de éxito educativo implementado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, denominado "REMA". Esta nueva medida de atención a la diversidad se desarrolla en la etapa de E.Primaria, en concreto de 3º a 6º curso, dada la necesidad de responder a los crecientes problemas de aprendizaje desde tempranas edades. En esa dirección y relacionado con el aprendizaje autorregulado, proponemos la aplicación de un programa de intervención que promueva una eficiente gestión de las emociones ya que éstas afectan al trabajo diario de cada alumno, a las interacciones del grupo-clase, y por supuesto al rendimiento académico final. Siendo el eje emocional fundamental para la resolución pacífica de conflictos así como la inclusión democrática en la sociedad. El objetivo, por tanto, de este estudio exploratorio obedece a esa actual demanda investigadora, puesto que nuestros alumnos deben aprender a gestionar adecuadamente sus emociones, las cuales están modulando el éxito de su particular proceso psico-educativo como una competencia más a desarrollar. Los resultados obtenidos han demostrado la eficacia de la propuesta de intervención aplicada en los 8 estudiantes del grupo experimental, consiguiendo éstos una actitud más positiva y un control más adecuado de sus emociones. Todo lo cual demuestra que la educación emocional supone un aspecto imprescindible dentro del aprendizaje escolar, y que su intervención específica sistemática otorga un valor tremadamente importante para los modelos de aprendizaje autorregulado existentes.

Palabras clave: programa de éxito educativo "REMA", educación emocional, aprendizaje autorregulado.

Abstract: This study has focused on a group of students belonging to the educational successprogram implemented in the Autonomous Community of Extremadura, called "REMA". This new measure of attention to diversity is developed in the Primary Education stage, specifically from 3rd to 6th grade, given the need to respond to the growing problems of learning from "early" ages. In that direction and related to self-regulated learning, we propose the application of an intervention program that promotes an efficient management of emotions since they affect the daily work of each student, the interactions of the group-class, and of course the performance final academic. Being fundamental for the peaceful resolution of conflicts and democratic inclusion in society. The objective, therefore, of this exploratory study is due to this current research demand, since our students must learn to properly manage their emotions, which are modulating the success of their particular educational process as another competence to develop. The results obtained have demonstrated the effectiveness of the intervention proposal applied in the 8 students of the experimental group, achieving a more positive attitude and a more adequate control of their emotions. This allows us to demonstrate that emotional education is an essential aspect of school learning, with which its

specific and systematic intervention gives tremendously important value to existing self-regulated learning models.

Keywords: educational success program “REMA”, emotional education, self-regulated learning.

INTRODUCCIÓN

Los problemas de aprendizaje comienzan en las primeras etapas de desarrollo, por lo que la Educación Primaria se ha convertido en un escenario clave para implementar medidas de atención a la diversidad que favorezcan la inclusión y erradiquen tales dificultades. En ese sentido, en Extremadura se han planteado programas de éxito escolar como el “REMA”, cuya justificación pedagógica descansa en la necesidad de compensar una des-ventaja sociocultural por razón de condición social, económica, cultural o ética. Problemas académicos por des-fase curricular, asociados a problemas de comportamiento, de motivación, o de técnicas de trabajo intelectual...inciden en un perfil bastante común dentro de nuestro sistema educativo vigente. La regulación del aprendizaje puede constituir un foco de trabajo muy importante, susceptible de ser investigado, ya que la educación emocional forma parte de esa cognición y motivación necesaria para un aprendizaje eficaz. Si un grupo de estudiantes presenta problemas de aprendizaje, con desfases curriculares de más de dos años, escasa motivación hacia las tareas propuestas, y dificultades de adaptación o de disciplina... ese perfil de alumnado está relacionado igualmente con la baja o nula gestión de sus emociones, lo que repercute a la postre en un negativo rendimiento escolar, tanto a nivel académico como en las relaciones interpersonales del día a día.

De ahí, la necesidad de diseñar un programa ad hoc que contemple la posibilidad de aprender a gestionar sus emociones básicas; con esta intervención más específica y sistemática lo que se persigue fundamentalmente es minimizar aquellos factores inherentes al grupo REMA. ¿Cómo? A través de una educación emocional que permita mediante la aplicación de unidades de intervención, un efecto objetivo en cuanto a la mejora de la sensibilidad hacia los demás compañeros del grupo, la gestión adecuada de las emociones en cualquier situación de aprendizaje, el resurgir de la empatía... y por ende la mejora de su aprendizaje escolar.

El presente trabajo se ha centrado, por tanto, en una innovadora medida de atención a la diversidad, desarrollada en la etapa de Educación Primaria, en concreto de 3º a 6º curso. El programa de éxito educativo implementado en la Comunidad Autónoma Extremeña, denominado “REMA”, trata de responder a esos variados problemas de aprendizaje desde edades “tempranas”, esto es, desde el aprendizaje inicial más básico. En esa dirección y relacionado con el aprendizaje autorregulado, proponemos la aplicación de un programa de intervención que promueva una eficiente gestión de las emociones ya que éstas afectan al trabajo diario de cada alumno, a las interacciones del grupo-clase donde se produce tal proceso de enseñanza-aprendizaje, y por supuesto afecta al rendimiento

académico final. Y es que el manejo de las competencias emocionales sigue siendo fundamentales a lo largo del ciclo vital humano tanto para la resolución pacífica de los conflictos como para favorecer la convivencia y la inclusión democrática en la sociedad en la que nos desenvolvemos como ciudadanos/as.

Así pues, la necesidad de autorregular cualquier aprendizaje para que resulte eficaz, implica la aparición de un abordaje cognitivo del aprendizaje escolar que hace hincapié en la metacognición y motivación (Choque y Romero, 2011). Está claro que uno de sus componentes principales surge en relación a las emociones, aspecto que consideramos tan relevante como el resto de contenidos académicos que puedan estar especificados en el currículo prescriptivo del sistema educativo extremeño. De ahí, que la inteligencia emocional haya creado gran expectación en el ámbito educativo; supone "per se" una vía para mejorar el desarrollo socioeducativo del alumnado y un campo emergente de trabajo para los nuevos docentes de E.Primaria (Sánchez Casado, 2019).

Existen muchas investigaciones que afirman de su influencia positiva en las aulas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Trabajando la educación emocional, pretendemos, dar respuesta a las necesidades sociales que no se encuentran atendidas en la educación "tradicional". Algunos estudios de carácter vocacional y laboral constatan que en la vida real una alta calificación académica no es sinónimo de que se vaya a obtener un éxito elevado tanto a nivel personal como profesional. Hay cantidad de capacidades relacionadas con las emociones, que son muy importantes para el mundo real, y que su gestión eficaz constituye un eje predictor esencial.

En consecuencia, podemos justificar la incorporación de la "gestión emocional" en el proceso de enseñanza-aprendizaje merced a: *El interés que se suscita por parte de la sociedad y de los educadores, la inteligencia emocional.*

Las competencias socioemocionales son imprescindibles en la vida del ser humano y por tanto deben estar recogidas en el ámbito académico.

La carga emocional que hay en los medios de comunicación, y que debemos saber procesar.

La regulación de las emociones negativas para evitar comportamientos disruptivos.

El aprendizaje por parte de los niños/as de estrategias para enfrentarse a situaciones adversas de la vida.

Promover la autoestima, relación positiva entre iguales... ya que son sin duda favorecedores del bienestar y felicidad, y además potencia la motivación y el aprendizaje.

Con este trabajo investigador pretendemos validar dicha posibilidad como objetivo-meta, ya que si el alumnado aprende a gestionar adecuadamente sus emociones, ganará en habilidades y destrezas adaptativas ante los diversos aspectos que aparecen en el ámbito educativo. El hecho de identificar y controlar sus sentimientos y/o pensamientos ante cualquier tarea instructiva, regular la empatía hacia sus iguales, activar el interés y la motivación de logro hacia una meta de

aprendizaje o aplicar una toma de decisiones más correcta,... mejorará, sin duda, su rendimiento escolar. Para lograr esa mejora escolar, hemos elegido el modelo establecido por el aprendizaje autorregulado (Torrado y González, 2004), para lo cual se ha seleccionado unos cuestionarios a modo de pretest, que posteriormente se han analizado. Seguidamente se ha dividido un grupo de estudiantes en dos subgrupos, siendo uno de ellos el grupo experimental, al cual se les impartirá un programa de intervención ad hoc, y el otro, el grupo de control. El siguiente paso ha sido volver a pasar dicho instrumento a ambos grupos como postest, analizar los resultados, y obtener datos cuantitativos que nos permitan confirmar nuestras iniciales hipótesis de trabajo. El análisis de los mismos ha permitido extraer unas primeras aproximaciones concluyentes de este estudio descriptivo exploratorio.

La muestra con la que se ha realizado la implementación educativa cursa 3º y 4º de E. Primaria y está incardinada en el Programa REMA; una medida que impulsa el éxito escolar, el refuerzo y la motivación de los escolares participantes. Además en sus perfiles psicoeducativos de entrada al propio Programa REMA, aparecen regularmente problemas de compañerismo, de empatía, de ayuda a los demás, de dar a conocer sus emociones, de expresarlas con asertividad y sin violencia... Una razón más para justificar la necesidad de este programa de intervención específico, ya que hay una demanda real respecto a la necesidad de mejorar tales conductas disruptivas en dicho grupo y poder con ello mejorar tanto sus relaciones interpersonales como de índole intrapersonal.

MÉTODO

Uno de los objetivos primordiales en este estudio ha sido mejorar el aprendizaje del alumnado participante; un grupo de escolares que necesita apoyo educativo derivado de condiciones sociales, económicas, culturales poéticas; por ello desde el Programa REMA se trata de incrementar su éxito educativo y disminuir aquellos factores que inciden en su fracaso escolar. Todo ello se implementará a través del llamado aprendizaje autorregulado ya que los estudiantes que cursan el Ciclo medio y superior de E. Primaria manifiestan problemas de aprendizaje, de regulación emocional y manejo de técnicas o estrategias básicas. Esta medida de atención a la diversidad contempla la posibilidad de activar el marco de la educación emocional como herramienta clave de mejora académica. Como objetivo fundamental de nuestro estudio descriptivo exploratorio podemos partir del enunciado siguiente: la gestión de las emociones establecidas con este programa de intervención ad hoc genera una sig... En la tabla que a continuación se presenta, expondremos los objetivos generales que se pretenden con este estudio exploratorio así como los objetivos específicos; estos últimos vienen desarrollados en las nueve sesiones que conforman el programa de intervención ad hoc.

Tabla 1: Vinculación objetivos generales, específicos y actividades

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES
<p><i>1. Comprobar qué sabe el alumnado en cuanto a las diferentes emociones y su representación en diferentes situaciones discriminando las positivas y negativas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none">➤ Explorar los conocimientos previos del alumnado en cuanto a las emociones.➤ Conocer las emociones positivas y negativas.➤ Saber expresar a través de las emociones sus sentimientos.➤ Identificar las emociones a través de diferentes emoticonos.➤ Conocer cómo se sienten sus compañeros ante diferentes situaciones.	1. "Dibujamos las emociones": lo importante de expresar lo que sentimos en nuestra libreta.
<p><i>2. Mejorar la lectura en el alumnado y su expresión tanto oral como escrita a través de las emociones.</i></p>	<ul style="list-style-type: none">➤ Afianzar la lectura constructiva léxico-semántica en el alumnado.➤ Conocer las emociones a través de diferentes lecturas.➤ Sensibilizar al alumnado con las emociones.➤ Leer en voz alta a sus compañeros respetándose entre ellos.➤ Evitar risas y mofas antes los compañeros que tienen peor lectura en voz alta.➤ Tener empatía.➤ Saber escuchar y respetar el turno de palabra.	2. "Leemos": un placer compartido.

Tabla 1
Vinculación objetivos generales, específicos y actividades

<p>3. Fomentar en el alumnado valores positivos de autoestima, autoconfianza y autoconcepto, estableciendo empatía hacia sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afianzar la autoestima en nuestro alumnado. ➤ Potenciar aspectos positivos entre el alumnado. ➤ Expresar con claridad los sentimientos. ➤ Establecer vínculos de unión positiva entre el grupo. 	<p>3. "Buzón de las buenas noticias": nos gusta siempre recibir una noticia positiva.</p>
<p>4. Reforzar y potenciar las actitudes positivas en el alumnado y desarrollar una actitud democrática hacia el diálogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gratificar las buenas conductas en el alumnado. ➤ Afianzar los aspectos positivos frente a los negativos. ➤ Potenciar las decisiones grupales de forma democrática. ➤ Saber elogiar conductas positivas. 	<p>4. "Caja de los deseos": los sueños siempre están más cerca cuando se comparten y se visibilizan juntos.</p>
<p>5. Afianzar el diálogo de forma democrática en el alumnado interiorizando normas básicas de convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber resolver de forma democrática los problemas del día a día. ➤ Afianzar el diálogo pacífico en las conversaciones espontáneas. ➤ Potenciar el lenguaje oral y expresivo en el alumnado. ➤ Interiorizar y afianzar los valores positivos de tolerancia, respeto, resiliencia,... ➤ Desarrollar los hábitos sociales imprescindibles para un diálogo democrático. 	<p>5. "Silla de diálogo": para dialogar necesito primero pensar y escuchar, respetando el espacio y el tiempo de cada participante.</p>
<p>6. Expresar de forma adecuada las emociones en el lenguaje oral y escrito, potenciando las emociones positivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afianzar las emociones a través de diferentes ejercicios de forma oral y escrita. ➤ Desarrollar la escritura y lectura comprensiva de emociones cotidianas. ➤ Interiorizar las emociones en el alumnado. ➤ Potenciar el positivismo y el sentido del humor. ➤ Saber expresar a través de las emociones ➤ Respetar a los compañeros en la realización de los ejercicios y en la variedad de opiniones. ➤ Llevar a cabo una "discusión" constructiva hacia diferentes puntos de vista. 	<p>6. "Inteligencia emocional": llegar a entender que hay diferentes tipos de inteligencia. Y la inteligencia emocional es importante para convivir y trabajar.</p>

<p>7. Vivenciar las emociones en ellos mismos analizando las consecuencias de las mismas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocer las emociones en sí mismo y la de los demás allegados. ➤ Participar en situaciones de comunicación oral aplicando estrategias planificadas y no planificadas ➤ Vivenciar las emociones primarias y secundarias. ➤ Reconocer los aspectos positivos y negativos de unas y otras emociones y sus valores. ➤ Identificar las emociones a través de diferentes gestos y pantomima. ➤ Respetar las normas de los juegos y llevarlos a cabo de forma democrática. 	<p>7. "Del revés-inside_out": una forma de entender las emociones y la inteligencia emocional aplicada.</p>
<p>8. Afianzar a través del juego las diferentes emociones potenciando el trabajo en grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollar la lectura y escritura en el alumnado. ➤ Sensibilizar e interiorizar las emociones en el alumnado. ➤ Fomentar el trabajo y constancia con diferentes ejercicios. ➤ Potenciar el trabajo en grupo. 	<p>8. "Emocionario": un juego de emociones y de identificación emocional.</p>
<p>9. Comprobar, analizar y valorar el conocimiento de las emociones en nuestro alumnado a través de diferentes actividades motivadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interiorizar las diferentes emociones trabajadas. ➤ Conocer las definiciones de las emociones y valores trabajados en la propuesta. ➤ Potenciar el trabajo en grupo, afianzando el positivismo 	<p>9. "Jugamos con las emociones": podemos testar que poseemos diferentes emociones.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ y la resolución de conflictos de forma positiva. ➤ Ampliar el vocabulario de emociones. ➤ Desarrollar el lenguaje oral y expresivo. 	

Respecto a las hipótesis, hemos tratado de articular una estructura que vertebré la investigación descriptiva propuesta para validar una implementación educativa. En esa dirección, partimos de la siguiente hipótesis general de investigación: a nivel general el grupo de estudiantes participantes en el Programa REMA de 3º y 4º curso su aprendizaje académico.

Para ello, formularemos diferentes cuestiones que enmarcan unas primeras hipótesis de trabajo a raíz de los objetivos propuestos para este estudio exploratorio de naturaleza descriptiva.

1.- *El alumnado tiene ideas erróneas en cuanto a las emociones que experimentan y sus repercusiones, no discriminando entre las positivas de las negativas. (Vinculado con el Objetivo 1 del Programa ad hoc).*

2.- *El alumnado no se expresa correctamente ni de forma oral ni por escrito ante diferentes situaciones relacionadas con las emociones. (Vinculado con el Objetivo 2/3 del Programa ad hoc).*

3.- *El alumnado presenta una baja autoestima y en general un bajo autoconcepto tanto de sí mismo como de los demás estudiantes del Programa REMA. (Vinculado con el Objetivo 3 del Programa ad hoc).*

4.- *El alumnado carece de unas normas básicas para facilitar la convivencia del día a día, poco diálogo, no respeta el turno de palabra, no*

respeta la opinión de los compañeros, ... (Vinculado con el Objetivo 4 / 5 del Programa ad hoc).

5.- El alumnado no identifica los posibles aspectos positivos o negativos de las diferentes emociones que pueden aparecer a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. (Vinculado con el Objetivo 7 / 8 / 9 del Programa ad hoc).

PARTICIPANTES

La población elegida para realizar este estudio exploratorio está constituida por los alumnos que están matriculados en el Programa REMA, y que cursan desde 3º a 6º de Educación Primaria. En concreto, la muestra de conveniencia que hemos utilizado se circunscribe a los estudiantes matriculados en el primer ciclo, 3º y 4º de E.Primaria, de la localidad de Badajoz. Para visibilizar su perfil, procederemos a establecer una descripción en relación a dos variables demográficas como la edad y el sexo, y a la variable curricular en cuanto al nivel educativo.

La muestra constaba de un total de 20 alumnos distribuidos de la siguiente forma:

Gráfico 1: Sexo de la muestra.

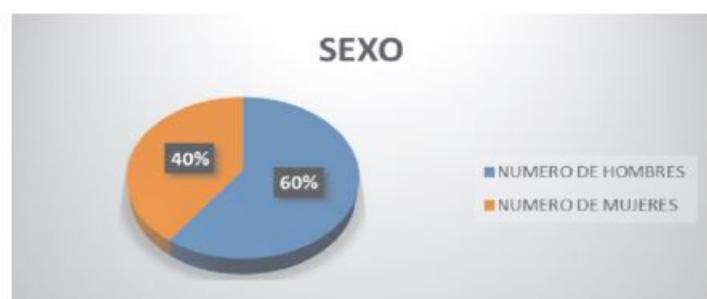


Gráfico 1
Sexo de la muestra.

Gráfico 2: Edad del alumnado.

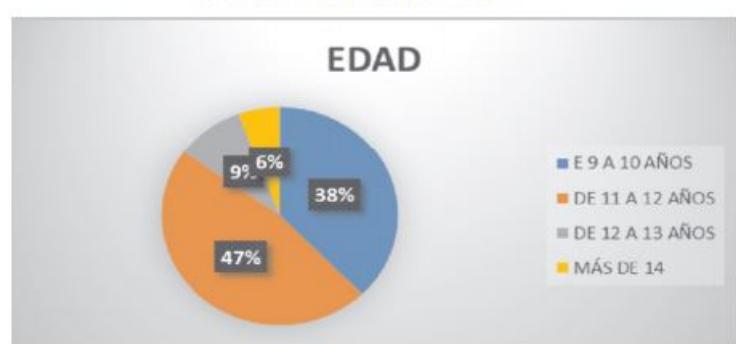


Gráfico 2
Edad del alumnado

Gráfico 3: Nivel educativo.

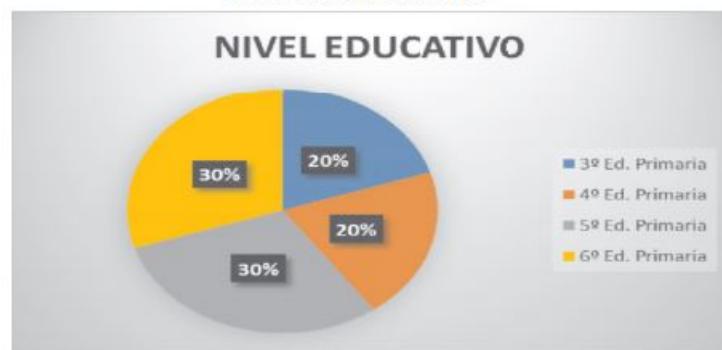


Gráfico 3
Nivel educativo.

Instrumentos. El instrumento empleado ha sido un cuestionario estandarizado anónimo sobre Motivación y Estrategias de Torrano Montalvo, F. y González Torres, M.C. (2004) que tiene como objetivo evaluar la orientación motivacional de dichos alumnos, así como la utilización de estrategias de aprendizaje a través de una serie de ítems. Dicho cuestionario, consta de dos partes, A y B, de las cuales la primera está formada por 31 ítems que tratan tres componentes motivacionales, a su vez, cada componente contiene de una a tres subescalas. La segunda parte está formada por 78 ítems que tratan dos componentes motivacionales que contienen cuatro y dos subescalas respectivamente.

Tabla 2: Correspondencia entre el componente, las subescalas y el nº de ítem

Corrección de Componentes, subescalas e ítems		
Componente	Subescalas	Ítem Nº
Valor	Orientación intrínseca Orientación extrínseca Valor de la tarea	1, 16, 22 7, 11, 13, 30 4, 10, 17, 26
Expectativas	Control sobre creencias Autoeficacia	2, 9, 18, 25 5, 6, 12, 15, 20, 21
Emoción	Test de ansiedad	3, 8, 14, 19
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Elaboración Organización Pensamiento crítico Autorregulación metacognitiva	92, 95, 109 60, 70 66, 94, 99 64, 69, 72, 104
Manejo de recursos	Tiempo y ambiente de estudio Regulación del esfuerzo	63, 71, 93, 98, 101 62, 102, 103

Tabla 2
Correspondencia entre el componente, las subescalas y el nº de ítem

La interfaz es bastante simple y fácil de llenar: cada ítem tiene una escala de respuesta del 1 al 7, donde 1 es “No me describe en absoluto” y 7 “Me describe totalmente”.

Tabla 3: Instrumentos de Evaluación

Fase	Instrumentos de Evaluación
PRETEST	<i>Cuestionario sobre Motivación y Estrategias de Aprendizaje Autorregulado.</i>
INTERVENCIÓN	<i>Programa de Intervención ad hoc de Gestión de Emociones.</i>
POSTEST	<i>Cuestionario sobre Motivación y Estrategias de Aprendizaje Autorregulado.</i>

Tabla 3:
Instrumentos de Evaluación

Procedimiento. Para operativizar este estudio exploratorio, que se basa en la posible regulación del aprendizaje a través de la mejora de la gestión emocional de los estudiantes analizados, hemos comenzado por definir la muestra. Esto es, lo primero que nos planteamos para su viabilidad era saber dónde, cómo, cuándo y quiénes iban a participar en nuestra investigación. La selección de la población objeto de estudio, ha sido relativamente fácil puesto que el Programa REMA de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura cumplía sobradamente el criterio de conveniencia en relación al perfil psicoeducativo de su alumnado, ya que está enfocado a una diversidad de estudiantes que presentan problemas académicos, sociales, culturales... y que cursan de 3º a 6º de E. Primaria.

Teniendo en cuenta esta premisa, se produce la confección de la planificación de la investigación:

Tabla 4: Planificación de la investigación

Planificación de la investigación	
1^a Fase:	<ul style="list-style-type: none">• Elección del tema a investigar.• Viabilidad de la investigación: acceso al Programa REMA.• Revisión de la literatura y planificación del estudio.• Elección del instrumento para evaluar y para detectar las posibles dificultades del grupo de estudiantes objeto de estudio.
2^a Fase:	<ul style="list-style-type: none">• Identificación de esas dificultades conforme a las dimensiones propuestas en el modelo de aprendizaje autorregulado.• Diseño de un programa de intervención ad hoc. Revisión de la bibliografía. Elaboración de materiales específicos. Planificación de la intervención para gestionar el aspecto emocional.
3^a Fase:	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación del cuestionario seleccionado como pretest a G. Experimental y G. Control• Aplicación de ese programa de intervención elaborado con el grupo de estudiantes seleccionados como G.E.• Replicación del cuestionario seleccionado como postest a G. Experimental y G. Control
4^a Fase:	<ul style="list-style-type: none">• Análisis de los datos y comparación de los resultados obtenidos entre el G. Experimental y el G. Control a nivel de cada dimensión evaluada.• Comparación intrasujeto del G. Experimental.• Discusión de los resultados obtenidos y elaboración de conclusiones.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4
Planificación de la investigación

El método de trabajo general, ya que de forma más específica se desarrolla en cada una de las actividades, responde a un enfoque transformador, activo, participativo, creativo, donde el niño/a sea el protagonista de su propio aprendizaje. Partiremos siempre de aprendizajes significativos, es decir, de su propia experiencia, de lo que conoce el niño/a de su entorno más cercano. Las actividades se han formulado para que los estudiantes colaboren de forma conjunta a través de un aprendizaje cooperativo y dialógico, llevando a cabo diferentes dinámicas grupales. La organización del grupo será siempre heterogénea, tanto en sexo, edad como en intereses o capacidades, cambiando dichos grupos con el objetivo de que todos establezcan relaciones interpersonales a lo largo de la aplicación (Sánchez Casado, 2019).

Temporalización de la intervención. Para facilitar el proceso de cómo se han establecido las diferentes actividades, el tiempo y el día de la semana seleccionado en la aplicación del programa ad hoc, establecemos la siguiente calendarización.

Figura 1: Proceso de calendarización de actividades. Fuente: Elaboración propia



Figura 1
Proceso de calendarización de actividades.
Elaboración propia

Antes de enseñarles ningún documento a los estudiantes participantes, se les explica que se va a realizar una “encuesta”, que ellos mismos van a ser quienes llenen los ítems, sus respuestas son totalmente anónimas y que por supuesto no se trata de ningún examen. Les pedimos que sean frances, y en caso de tener duda ante alguna pregunta nos los indiquen para ayudarles con una explicación que promueve su accesibilidad cognitiva. Se hará hincapié en la importancia de sus respuestas, ya que después se realizarán una serie de actividades u otras que tratarán de ayudarles en su progreso académico, pero todo va a depender de los resultados obtenidos en esta primera fase como indicador inicial del estudio piloto. Una vez realizadas estas breves consideraciones, se reparte el cuestionario entre los 20 estudiantes, esto es, a todos los que integran el Programa REMA de ese Centro Educativo pacense, pero lo harán de forma individual. Con el fin de facilitar su mayor dedicación y menor fatiga, se decidió aplicarlo a primera hora de la tarde, ya que si se realizaba al final de la jornada, suelen estar más cansados y sus respuestas pueden que no sean correctas, perdiendo validez por fatiga escolar.

El objetivo del cuestionario cumplía una doble función, la primera servir de instrumento de medición para nuestra investigación; la segunda y no por ello menos importante, para obtener información que orientase la intervención psicoeducativa así como el desarrollo de las actividades diseñadas en el programa. Al terminar de llenar el cuestionario todos los alumnos lo entregaron y se les corrigió siguiendo las pautas establecidas según escalas y subescalas de Torrano Montalvo y González Torres (2004). El procedimiento para la replicación del mismo cuestionario como instrumento posttest ha seguido las mismas indicaciones comentadas. Decir que tras la aplicación del programa de intervención elaborado, los estudiantes estaban más familiarizados con el cuestionario, y tuvieron menos dudas o preguntas al respecto. Todo se desarrolló de una manera más fluida y rápida.

En cuanto al diseño, destacar asimismo, que desde una perspectiva cuantitativa se llevará a cabo un diseño cuasi-experimental pretest-posttest

con un grupo de cuasi control sobre el grupo de estudiantes del Programa REMA del Centro pacense seleccionado. El esquema de desarrollo del diseño ha sido el siguiente: *Seleccionamos las características de una población de referencia a la cual pretendemos generalizar los resultados: estudiantes del Programa REMA de la CCAA de Extremadura.*

Seleccionamos por un muestreo no probabilístico a una muestra de estudiantes representativa de la población, que forman parte de un Centro educativo extremeño perteneciente a la localidad pacense.

Mediante un procedimiento de conveniencia formamos de la muestra un grupo experimental y otro de control.

Medimos la variable dependiente en todos los sujetos de los grupos.

Se aplica la intervención, en las condiciones que especifica la variable independiente.

Volvemos a medir a todos los sujetos en relación con la variable dependiente.

Las variables bajo estudio son VI: Participar en el Programa de Intervención ad hoc. Y, VD: La gestión emocional de los estudiantes participantes. Atendiendo a estos iniciales planteamientos, se propuso aplicar un programa ad hoc de gestión de emociones con el objetivo de que se mejorase de forma generalizada el manejo de los estudiantes ante diferentes situaciones y sus diversos estados anímicos consecuentes, logrando así un mejorajuste académico. Para ello, seleccionamos dos grupos, al que llamaremos: grupo de control (alumnos que no y grupo experimental (alumnos). Al terminar su aplicación, se volverá a replicar el cuestionario, que ha de realizar todo el alumnado que conforma la muestra, tanto los del G.E como los del G.C., y en el apartado de análisis de datos, podremos evaluar la eficacia de la intervención y si se han cumplido los objetivos propuestos en esta investigación.

RESULTADOS

La propuesta metodológica de este estudio descriptivo exploratorio se ha desarrollado en el marco curricular de Educación Primaria. Nuestro análisis se ha basado en la recogida de datos obtenidos a través de cuestionarios donde, cada uno de los participantes seleccionados, responden de manera individual y anónima. En esa dirección, como ya hemos comentado a cada estudiante se le hizo entrega de un único cuestionario, que fue respondido tomando como referencia sus "opiniones" respecto a una asignatura que estudiase o hubiesen estudiado previamente. Antes de iniciar esta primera fase se leyeron las instrucciones que figuraban en la primera página, resaltando que debían marcarse las casillas situadas a la derecha de cada enunciado que mejor representase la opinión personal de cada uno según la escala que se proporcionó en el mismo cuestionario de Fermín Torrano Montalvo y María Carmen González Torres (2004). No se limitó el tiempo disponible para que los participantes pudiesen responder con mayor coherencia y veracidad a las cuestiones que se plantearon. Teniendo en cuenta todo esto se presentan los siguientes resultados según dimensiones.

Tabla 5: Resultados generales obtenidos por cada estudiante

Participantes	Valor	Expectativas	Emoción	E. Cognitivas y Metacognitivas	Manejo de recursos
1	28	29	10	30	18
2	23	25	8	25	17
3	31	23	6	32	17
4	26	27	7	26	13
5	21	24	10	28	12
6	32	25	9	28	21
7	33	25	7	31	17
8	26	20	7	32	17
9	28	23	9	26	25
10	32	25	8	33	22
11	29	12	9	26	14
12	27	25	8	33	30
13	31	22	4	28	15
14	29	21	7	29	15
15	33	28	8	30	21
16	26	25	4	23	19
17	32	24	4	28	19
18	28	26	8	29	22
19	29	25	8	29	19
20	25	14	7	20	9

Tabla 5
Resultados generales obtenidos por cada estudiante

Analizando los resultados obtenidos sobre las diferentes dimensiones, podemos observar una gran carencia en el ámbito de las emociones. Por paradójico que pueda parecer y partiendo de que se trata de un grupo de alumnos/as con graves carencias curriculares, nos aparece por encima de 25 las estrategias cognitivas y metacognitivas, en sintonía con las del valor y expectativas. En cuanto a manejo de recursos, podemos observar también un adesfase importante, aspecto predecible, dada las circunstancias del alumnado incardinado en el Programa REMA.

A continuación presentamos el **análisis descriptivo del grupo experimental y de control**. Los resultados obtenidos en el pretest arrojan los porcentajes que podemos observar en el gráfico siguiente.

Gráfico 4: Resultados porcentuales del pretest



Gráfico 4
Resultados porcentuales del pretest

A la luz de los datos obtenidos, la dimensión que estudia el componente emocional es la que arroja menor porcentaje, tan solo un 9%. Seguida

de las expectativas con un 26%, mientras que las estrategias cognitivas o metacognitivas llegan al 30% y la dimensión valor, lo supera en cinco puntos. Tras la aplicación del programa de intervención ad hoc, procedemos a tabular los resultados obtenidos por dimensiones.

Tabla 6: Resultados generales obtenidos por cada estudiante tras la implementación del programa

Participantes	Valor	Expectativas	Emoción	E. Cognitivas y Metacognitivas	Manejo de recursos
1	23	24	6	32	21
2	31	28	6	36	22
3	27	19	5	33	14
4	26	18	5	32	19
5	28	28	8	34	17
6	30	25	8	34	17
7	33	29	9	33	20
8	21	26	9	23	17
9	22	21	10	22	13
10	31	26	10	36	22
11	34	25	10	30	18
12	31	29	8	34	18
13	24	24	5	31	15
14	31	26	9	30	23
15	31	25	8	28	18
16	23	21	7	28	13
17	28	24	4	29	17
18	29	16	11	27	14
19	20	17	9	28	21
20	25	20	6	28	18

Tabla 6

Resultados generales obtenidos por cada estudiante tras la implementación del programa

Como podemos comprobar en la gráfica siguiente se ha producido una mejora significativa en los componentes de las emociones, aspecto que hemos ido trabajando en este proyecto de forma reglada. En cuanto a las demás dimensiones, podemos decir que algunas no han variado considerablemente, pero la del manejo de recursos parece haber obtenido una mejor puntuación de entrada. Hemos de añadir un dato que aunque no queda reflejado cuantitativamente si justifica los resultados: al pasar por segunda vez el instrumento, el alumnado había obtenido sus notas de la segunda evaluación, las cuales y a nivel general, habían sido más positivas, de ahí la posible sobredimensión del resultado más satisfactorio del grupo de control.

Gráfico 5: Resultados porcentuales obtenidos en el postest por el G.E.



Gráfico 5

Resultados porcentuales obtenidos en el postest por el G.E.

Como observamos en los porcentajes hallados, el programa diseñado para mejorar el aprendizaje de los alumnos participantes ha resultado eficaz en términos generales; en el análisis del postest podemos comprobar su incremento, casi el doble, en el grupo experimental frente al de control tras el programa de intervención aplicado sobre la gestión emocional. Tales variaciones pueden ser definidas en el siguiente gráfico del grupo de control.

Gráfico 6: Resultados porcentuales obtenidos en el postest por el G.C.



Gráfico 6

Resultados porcentuales obtenidos en el postest por el G.C.

Para obtener una comparativa general entre el pretest y postest, realizamos el siguiente diagrama de barras, donde se establecen medias halladas por dimensiones.

Gráfico 7: Resultados de puntuaciones comparando pretest - postest

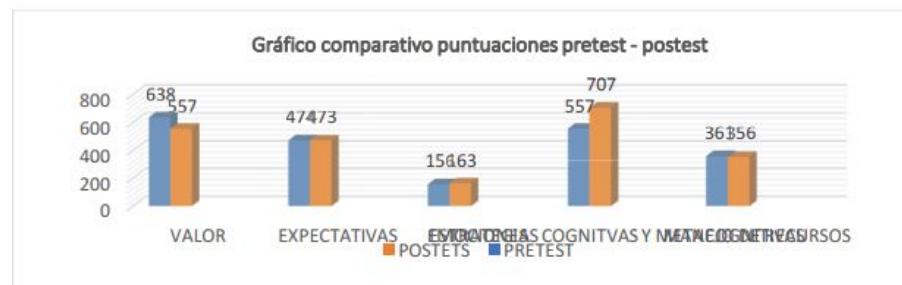


Gráfico 7

Resultados de puntuaciones comparando pretest - postest

Analizando los datos obtenidos, podemos concluir diciendo que nuestro programa ha producido una mejora generalizada en cuanto al componente de las emociones, ya que han experimentado sus puntuaciones un incremento frente al grupo de control, casi el doble. El componente de expectativas arroja casi el mismo porcentaje, empero las estrategias cognitivas y metacognitivas obtienen una puntuación más alta, aspecto que podemos considerar "contaminado" ya que cuando se aplicó el postest, el alumnado acababa de obtener las calificaciones y hay que añadir, que fueron bastantes satisfactorias en el segundo trimestre. Por ello puede existir una leve alteración al alza en esos porcentajes. Sin embargo y en contraposición se encuentra el componente específico de "valor", el cual ha obtenido un gran retroceso. Todos estos resultados son interesantes como tendencia intragrupo, pero cabría plantearse lo siguiente: Y si analizamos sólo a nuestros alumnos y alumnas que se han sometido. Para ello estableceremos una comparación entre los datos obtenidos a nivel general, donde se mostrará el antes y después de este programa de intervención aplicado a nivel grupal.

Gráfico 8: Resultados generales obtenidos por el alumnado del G.E.



Gráfico 8

Resultados generales obtenidos por el alumnado del G.E.

Analizando esta gráfica sólo con los datos de nuestro grupo experimental, observamos un gran avance en todos y cada una de las dimensiones estudiadas; sin embargo cabe plantearse ¿cómo habrá sido el resultado? De ahí que hagamos un análisis caso a caso del grupo experimental. A continuación, presentaremos el **análisis intrasujeto del grupo experimental**.

Estableceremos gráficas del alumnado de 3º y 4º curso que ha estado participando en el programa adhoc sobre la gestión emocional. Para ilustrar ese análisis comparativo, realizaremos una gráfica donde se establecen los componentes evaluados antes de la intervención y al lado se expondrá la tabla de las puntuaciones obtenidas después de la participación en dicho programa. Seguidamente analizaremos cada sujeto valorando sus cambios desde un punto de vista más cualitativo.

Gráfico 9: Resultados específicos por cada subescala del GE a nivel individual del pretest



Gráfico 9:

Resultados específicos por cada subescala del GE a nivel individual del pretest

Analizando las gráficas porcentuales del alumnado perteneciente al grupo experimental, podemos constatar que no todos los sujetos han obtenido puntuaciones positivas, o lo que es lo mismo, no en todos se ha cumplido una mejora significativa de las puntuaciones iniciales, después de la aplicación del programa de intervención adhoc, como podemos comprobar en el siguiente gráfico.

Gráfico 10: Resultados específicos por cada subescala del GE a nivel individual del postest.



Gráfico 10:

Resultados específicos por cada subescala del GE a nivel individual del postest.

Pasamos a comentar caso a caso: *Sujeto 1*. En este caso todas las puntuaciones son menores o iguales, aunque se puede constatar, que se trata de un estudiante con problemas de rendimiento ya que suspendió todas las asignaturas debido a unos cambios familiares inesperados, por lo que sus emociones se han descontrolado y sus expectativas han ido en declive.

Sujeto 2. Esta estudiante por el contrario ha comenzado a entusiasmarse por los estudios y las tareas pro-puestas; se ha conseguido motivarla y hay aspectos que lo demuestran como la mejora en las expectativas o la mayor eficacia en el manejo de los recursos a su alcance.

Sujeto 3. Esta estudiante no encontraba motivación hacia el aprendizaje. Su desfase curricular le ha llevado a repetir. Incluso le costaba demostrar sus emociones en las actividades. A través de las diferentes dinámicas parece haber ganado en confianza y ha aumentado sus puntuaciones en general.

Sujeto 4. Este caso es el más llamativo, ya que todos los aspectos caen, y puede ser debido esas bajas puntuaciones a problemas generalizados. Muchos cambios a su alrededor, y al parecer no los ha encajado bien, repercutiendo en casi todas las dimensiones que afectan a la regulación de su aprendizaje.

Sujeto 5. Al contrario que el caso anterior, obtenemos una mejoría en todos los aspectos evaluados. Aún no comenzando el Programa REMA desde el principio, sino que apareció en la segunda evaluación. Así cuando le pasamos el pretest estaba condicionada por sus calificaciones anteriores, bastantes bajas. Al pasarle el posttest, ya se había hecho la segunda evaluación, obteniendo resultados mucho más satisfactorios, de ahí, que sus expectativas, valor, emoción... se hayan incrementado.

Sujeto 6. Este caso es similar al anterior, y como podemos ver los resultados han sido muy satisfactorios en todas las subescalas.

Sujeto 7. También ha incrementado una mejoría generalizada en todas las dimensiones estudiadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conociendo las debilidades de los estudiantes del Programa REMA respecto a la autorregulación del aprendizaje, intervenir en la gestión de sus emociones desde una perspectiva sistemática, con diferentes estrategias y con un diseño instructivo específico, nos ha permitido aumentar positivamente el resultado del mismo, por lo menos en la mayoría de los casos del grupo experimental, activando una tendencia positiva en su recuperación. El grupo seleccionado como grupo experimental estaba constituido por 3º y 4º curso, y la razón de su elección responde a un criterio de conveniencia porque algunos estudios como los de Oñate y Piñuel (2010) afirmaban que estas edades son muy propicias a conflictos, problemas emocionales... Así, se establece que es uno de los grupos donde hay mayor porcentaje de niños y niñas en exposición de violencia y acoso escolar, y como bien sabemos, esto es una parte significativa en la regulación de emociones.

Figura 1: Evolución en la exposición a la violencia y acoso escolar por cursos.



Fuente: Oñate y Piñuel (2010)

Figura 1

Evolución en la exposición a la violencia y acoso escolar por cursos.

Oñate y Piñuel (2010)

Al determinar esta carencia, nuestro objetivo general responde a la necesidad de que los alumnos y alumnas supiesen “controlar” sus emociones, sobre todo para controlar esos “impulsos” que en numerosas ocasiones nos conducen a conflictos. Otro de los objetivos importantes era el que pudiesen tener “empatía”, ponerse en la situación del otro, en entender qué siente y en poder gestionar lo cotidiano positivamente, ya que nos ayudará en el día a día escolar. Hoy por hoy, las emociones forman parte del sistema educativo extremeño, y esta competencia influye negativa o positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como docentes no sólo tenemos que dedicar nuestras sesiones a la administración de conocimientos, sino que debemos ayudar a nuestros alumnos y alumnas a que sepan “manejar” sus emociones, a resolver conflictos de forma pacífica..., para que puedan insertarse en una sociedad como personas activas y democráticas (Sánchez Casado, 2019). Quizás los resultados obtenidos dan buena prueba de ello, no sólo por las puntuaciones de las dimensiones analizadas o por sus porcentajes totales, sino también por la información intrasujeto aportada tras la intervención ad hoc. El hecho de rea-lizar este estudio exploratorio ha aportado mucho a la dinámica escolar, ya que los alumnos y alumnas han aprendido a gestionar sus emociones a través del juego, a través de una metodología activa, participativa, y orientada a la cooperación, donde todos participan desde el enfoque de igualdad de oportunidades y no discriminación.

Quizás una de las mayores dificultades detectadas en la intervención haya sido al principio: cuando tenían que dar a conocer sus emociones, debían expresarlas oralmente, exteriorizarlas... e incluso en la resolución de conflictos de forma pacífica. Y así, a medida que se ha implementado el programa ad hoc se ha mejorado todos esos aspectos, proporcionando a los estudiantes un marco de “lecciones aprendidas” sobre cómo hablar, cómo comportarse,... pero sobre todo cómo deben tratar a sus iguales o defender sus derechos con asertividad.

Como posibles efectos esperados tras la implementación y coincidentes con otros programas como Bisquerra (2013); Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M.D. (2018); Nóbrega, N. y Franco, G. (2014) o Sánchez, M.T. y Hume, M. (2004), señalamos: *Incrementar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales.*

Mejorar la autoestima en el alumnado y disminuir pensamientos negativos.

Mejorar la conducta en general.

Fomentar en el alumnado el trabajo cooperativo.

Desarrollar habilidades que favorezcan la resolución pacífica de conflictos.

Nos parece, algo novedoso y necesario por otra parte, la importancia de las emociones humanas, y que éstas aparezcan como un aspecto relevante en nuestro sistema educativo. Así, el Decreto 103/2014 de 10 de Junio por el cual se establece el Currículo de E.Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, en su página 2, se señala que además de los conocimientos cognitivos, es imprescindible la incorporación de la creatividad, entusiasmo, confianza..., para el aprendizaje a lo largo de la vida. En su página 3, también se destaca la importancia de la colaboración con la familia, la cual es el seno donde el niño va a ir adquiriendo los valores, normas... que "trae" al colegio. Como hemos constatando a lo largo de este estudio exploratorio, las emociones, los valores, la expresión de los afectos... repercuten en el sistema educativo y por ello no podemos obviar su regulación como núcleo importante del aprendizaje escolar. Ante toda esta "demanda", en dicho Decreto, y más concretamente en el artículo 3, se establece como objetivo de E. Primaria "... desarrollar actitud de confianza en sí mismo, sentido crítico iniciativa...", "... Establecer habilidades para prevenir y resolver conflictos..." (Junta Extremadura, 2014), todo un gran reto psicoeducativo para evaluar y validar tales competencias a través de medidas de atención a la diversidad específicas como el REMA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alargada, A. (2015). *Educación emocional y trabajo cooperativo. Una propuesta de centro*. TFM. Universidad CEU Cardenal Herrera.
- Álvarez, L. (2014). *Diario de emociones: programa de educación emocional para el aula de primaria*. TFG. Universidad de la Rioja.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación*, 7-43.
- Bisquerra, R. (2013). Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: DESCLÉE DE BROU-WE.
- Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M.D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 203-212.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio por el cual se establece el currículo de Educación Primaria para Extremadura(2014).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez(Eds.), *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada:Universidad de Granada.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos cien-tíficos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidenciasempíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos cien-tíficos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coord.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de*, 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios, P., Extremera, N., y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional, 22 años deavances empíricos. Psicología conductual. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 20, 1, 5-14.
- Giménez, M., Quintana, L., y Arias L. (2016). *Programa Emociones, 6 a 11 años. Pensando las emociones con*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Instrucción N° 21/2013 de la Secretaría General de Educación por la que se regula la organización y funciona-miento del Programa de Apoyo Socioeducativo REMA (Refuerzo, Estímulo y Motivación para el Alumnado)en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- LOMCE, ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (2013). Boletín oficial delestado (BOE), 10/12/2013.
- Martin, R. y Blanco, H. (2011). *Proyecto de educación emocional*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la UEx.
- Mónica A., Álvarez F., María M., Becerra V., Fabiola E. y Meneses S. (2004). *El desarrollo social y afectivo en los*. Tesis. Universidad Mayor. Facultad de Educación.
- Nóbrega, N. y Franco, G. (2014). Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1º ciclo.
- Onate A. y Piñuel, I. (2010). Estudio Cisneros c IX: Violencia en el sector educativo en España en 2010. Recuperado de <http://www.acosoescolar.com/estudios-cisneros-acoso-escolar/>
- Orden de 24 de agosto de 2015 por la que se establece la regulación, organización y funcionamiento de los cen-tros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura para el desa-rrrollo del Programa de “Refuerzo, estímulo y motivación para el alumnado”.
- Peñasola, E., Landa, P. y Vega C. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista electrónica* 9(2)
- Sánchez, M.T. y Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en elámbito educativo. *Revista de Docencia e investigación*, 14, 1-26.

Sánchez Casado, I. (2009). *Aproximaciones a Psicología de la Deficiencia*. Cuacos de Yuste: Fundación AcademiaEuropea de Yuste.

Sánchez Casado, I. (2019). La regulación de la ira en E. Primaria: un campo emergente para los nuevos docentes del s.XXI. En Vicente Castro, F. y Padilla Góngora, D. (Eds). *Del Mérito al Prestigio*, pp 237-258. Badajoz:Crecimiento Humano/INFAD.

Torrado, F. y González, M. (2004). Aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista elec-2* (1)

Villalobos, G. (2012). *Definiciones de estrategia de aprendizaje*. Universidad autónoma del Estado de Hidalgo de México. Escuela superior de Tizayuca.

Vivas, M. (diciembre, 2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista universitaria*, 4 (2).

Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, metacognición y motivación. *Estudios(Valdivia)*, 32 (2).