



**Universidad del
Rosario**

**Exploradoras del Universo Emocional: Un Programa de Educación Emocional Dirigido a
Madres de Familia del Colegio Atabanza para la Consolidación de Hábitos de Conciencia
y Regulación Emocional a través de Estrategias de Gamificación y Ciencias de la Decisión**

Autora

Heidy Daniela Rodríguez Mantilla

Director

Caleb David Saldaña Medina

Magister en Inteligencia Emocional y Bienestar

Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud

Decanatura del Medio Universitario

Maestría en Inteligencia Emocional y Bienestar

Universidad del Rosario

Bogotá - Colombia

2025

Tabla de contenido

Resumen	4
Introducción	5
Marco Teórico	9
Inteligencia Emocional.....	9
Consolidación de hábitos	14
Ciencias de la Decisión	15
Modelo del Comportamiento de Fogg (FBM)	15
Gamificación	17
Objetivos	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	18
Método	18
Población y muestra	18
Evaluación del programa.....	19
Técnicas de recolección de datos.	20
Descripción del plan de actuación: Exploradoras del Universo Emocional.	22
Descripción sesión a sesión.....	24
Resultados	28
Evaluación de los resultados	28
Resultados cuantitativos	37
Conclusiones	38
Valoración personal.....	40
Referencias	41

Listado de tablas

Tabla 1	11
Tabla 2	23
Tabla 3	24
Tabla 4	29
Tabla 5	31
Tabla 6	35

Resumen

Este documento presenta un programa de educación emocional dirigido a madres de familia del colegio Atabanzha, una institución educativa pública ubicada en la localidad de Usme, Bogotá. Inicialmente se inscribieron 8 participantes, pero por distintas circunstancias, el programa se completó exitosamente con dos madres de 39 y 42 años. El programa se fundamentó en el modelo pentagonal de las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007) y el modelo del comportamiento de Fogg (2009), con el objetivo de promover la consolidación de hábitos relacionados con el desarrollo de las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional. El programa se desarrolló bajo una metodología mixta concurrente con predominancia cualitativa a través de análisis temáticos. Para llevarlo a cabo, se planteó como una experiencia lúdica y autónoma, mediada por estrategias de gamificación (tablero de juego, fichas personalizadas, sistema de puntos y recompensas) y de ciencias del comportamiento (como nudges). La intervención inició con un grupo focal con las ocho participantes iniciales y, posteriormente, se implementaron dos actividades diarias (una de conciencia emocional y otra de regulación emocional) durante 13 días consecutivos, a través de WhatsApp. Al cierre, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas. Los resultados cualitativos evidenciaron una mejora en la conciencia y regulación emocional de las participantes, así como una tendencia a mantener los hábitos de bienestar consolidados. Se destaca la efectividad de las estrategias de gamificación y ciencias de la decisión para promover la participación y el compromiso en el programa.

Palabras clave: Educación emocional, consolidación de hábitos, conciencia emocional, regulación emocional, ciencias de la decisión.

Introducción

La localidad de Usme, denominada como localidad 5, se encuentra ubicada hacia el sur de Bogotá con una extensión de 21.697 hectáreas y una población de aproximadamente 407.645 habitantes, entre los estratos 1 y 2, según los datos de la Secretaría de Integración Social (2024). Los índices de pobreza monetaria para el 2022 corresponden a un 28,1%, mientras que los de pobreza multidimensional para el 2023 representan un 3,6% del total de la población (Secretaría de Integración Social, 2024). De acuerdo con datos presentados por el DANE (2023), actualmente se encuentran consolidados 136.776 hogares con una distribución poblacional del 10,4% en primera infancia (0 a 5 años), 11,9% infancia (6 a 13 años), 25,8% juventud (14 a 28 años), 40% adultez (29 a 59 años) y 11,9% personas mayores (60 o más años).

Respecto al sector educativo, según la Secretaría de Educación del Distrito (2022), se cuenta con una tasa de cobertura bruta en educación del 99,9% en la localidad, entre la que hacen parte 45 colegios oficiales y 36 colegios no oficiales. Es bajo esta configuración social que surge el colegio A (denominado de esta manera para conservar su anonimato), una institución de educación pública ubicada en el barrio Valles de Cafam, en la localidad de Usme.

Dentro de los programas que se han planteado en los últimos años en A, se destaca el proyecto “La ciencia del convivir”, una iniciativa que surgió como respuesta a los problemas de convivencia en los/as estudiantes de preescolar y primaria. En sus comienzos, se realizaron actividades aisladas relacionadas con la gestión emocional de los/as alumnos/as. Sin embargo, con el transcurso del tiempo y gracias a los múltiples esfuerzos coordinados por parte de toda la comunidad educativa, La ciencia del convivir se ha convertido en un programa de formación de habilidades socioemocionales integrado en la malla curricular de primero a quinto en las

asignaturas de ética y religión y que se encuentra en proceso de abarcar de manera integral a otros grupos pertenecientes a la comunidad educativa (totalidad de estudiantes, familias, docentes, directivas docentes y personal administrativo).

Si bien la transversalidad en los programas de educación emocional es sumamente importante para una consolidación efectiva de las competencias emocionales, es fundamental entender que las familias, junto al personal docente, ocupan un rol de educadores/as principales para las personas más jóvenes (Bisquerra, 2011). Lo anterior, sumado a que los/as niños/as tienen una tendencia a consolidar los conocimientos que observan, abre camino a una ruta de intervención para promover y potenciar las competencias emocionales en padres y madres de familia, con el objetivo de que se conviertan en motores de desarrollo para los/as niños/as y que continúen en la construcción de su bienestar individual (Bisquerra, 2011; de la Concepción y Guevara, 2023; Turculeț y Tulbure, 2014).

Complementando lo anterior, parece importante destacar que junto a los impactos positivos que puede ofrecer la educación emocional de padres y madres de familia en su núcleo familiar, el desarrollo de competencias emocionales también pretende emprender una búsqueda por el bienestar integral de cada persona a través de un proceso educativo continuo y permanente que favorezca el desarrollo físico, moral, social, emocional, entre otros (Bisquerra, 2000; Bisquerra et al., 2012).

En el caso de Colombia, la mayor parte de investigaciones y programas aplicados en el contexto educativo da cuenta de población estudiantil de primaria o secundaria y jóvenes universitarios/as (Buitrago, 2012; Martínez, 2017; Colorado et al., 2012; Cercón et al., 2011; Loreto-Franco et al., 2021; Barbosa-Granados et al., 2021; Castiblanco et al., 2022; Martínez y Valencia, 2021; Castro et al., 2021) o del profesorado (Calderón et al., 2014; Villarreal, 2022;

Bocanegra, 2024; Chica-Palma y Sanchez Buitrago, 2015; Rincón y Rodríguez, 2018; Buitrago, 2012). En cuanto a la aplicación o planteamiento de programas dedicados a padres y madres de familia en el contexto colombiano, se evidencia una reducción significativa en comparación de los otros dos grupos educativos previamente expuestos (Rodríguez y Oliveros, 2019; Franco et al., 2023; Aguilar, 2022; Rodríguez y Zamudio, 2018).

Ampliando las investigaciones realizadas en el contexto colombiano, es posible notar que todos los estudios que se tomaron como referencia fueron planteados fuera de Bogotá (Rodríguez y Oliveros, 2019; Aguilar, 2022; Rodríguez y Zamudio, 2018)., siendo sólo uno parte del departamento de Cundinamarca (Franco et al., 2023). Rodríguez y Oliveros (2019) adoptaron un enfoque sistémico que incluyó a padres y madres de familia, estudiantes y docentes de un colegio de Villavicencio, a través del cual plantearon 15 acciones para promover el desarrollo de competencias emocionales, con resultados positivos en las competencias de conciencia, regulación y autonomía emocional. Por su parte, Aguilar (2022) desarrolló una propuesta de intervención no implementada para familias y estudiantes de una comunidad rural indígena y mestiza, en donde planteó diez sesiones integradoras para padres/madres e hijos/as y dos sesiones sólo para padres/madres.

En cuanto a Rodríguez y Zamudio (2018), realizaron una investigación cualitativa para identificar el impacto de las creencias frente a la educación emocional de los padres/madres y docentes de un colegio en Pasto; entre sus resultados principales destacan niveles de las competencias emocionales más bajos por parte de los/as familiares en contraste con el profesorado y una distinción entre las creencias positivas sobre la educación emocional y las conductas manifiestas por parte de ambos grupos.

En el caso de Franco et al. (2023), su programa fue dirigido a familias de la comuna dos del municipio de Soacha y aplicado a través de cinco sesiones para identificar, a través de una metodología cualitativa, los niveles de las competencias emocionales de los padres/madres y el impacto de esto en la resolución de conflictos; los resultados demostraron un impacto positivo en la sensibilización de las personas sobre de las competencias emocionales y las herramientas para un manejo de conflictos adecuado.

Como se evidencia anteriormente, los estudios de referencia en donde se plantearon o ejecutaron intervenciones relacionadas a la educación emocional fueron estructurados a través de distintas sesiones presenciales para promover el desarrollo de competencias emocionales. A pesar de que todos los programas implementados documentaron resultados positivos después de su aplicación, no es posible determinar si su impacto permaneció en el largo plazo o si las actividades realizadas fueron integradas como parte de la institución educativa, asegurando su continuidad en el tiempo.

Lo anterior no ocurre únicamente con los programas de educación emocional implementados en Colombia, sino que toma lugar en la mayoría de las intervenciones orientadas a la inteligencia emocional, lo que ha dado paso a múltiples cuestionamientos respecto a la efectividad de las intervenciones en educación emocional (Zeidner et al., 2002; Álvarez-Hevia, 2023). Tomando como punto de partida que la aproximación a la educación emocional, según Bisquerra (2000), debe ser a través del “enfoque vital”, es decir un proceso educativo continuo y permanente, resulta fundamental incorporar estrategias que favorezcan el aprendizaje a largo plazo. En este sentido, los hábitos entendidos desde la clasificación aristotélica en donde se incluye la retención teórica, la aplicación conductual y las habilidades aprendidas, pueden

funcionar como una herramienta pedagógica poderosa para consolidar las competencias emocionales en la vida cotidiana (Bernacer y Murillo, 2014; Murphy, 2014; Bradberry, 2023).

Por lo tanto, reconociendo la necesidad de diseñar programas de educación emocional que estén contextualizados y que promuevan aprendizajes sostenibles, el presente trabajo de práctica propone la creación de un programa dirigido a padres y madres de familia del colegio A, ubicado en la localidad de Usme, en Bogotá. Esta propuesta se fundamenta en el desarrollo y fortalecimiento de hábitos orientados al cultivo de conciencia y regulación emocional, dos de las competencias emocionales que deben ser trabajadas en primera medida según Bisquerra y Pérez (2007), integrando estrategias innovadoras provenientes de las ciencias del comportamiento y la gamificación. Como se detallará más adelante, dichas estrategias buscan generar experiencias de aprendizaje significativas, sostenidas en el tiempo y ancladas en la vida cotidiana de los/as participantes.

Marco Teórico

Inteligencia Emocional

Los primeros antecedentes del estudio de la inteligencia emocional se le atribuyen a la conceptualización y evaluación de la inteligencia como constructo psicológico, en donde autores como Thorndike (1920) y Gardner (1983) exploraron subáreas como la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. A partir de estos acercamientos, Salovey y Mayer (1990) definieron el término de manera científica como, inicialmente, “La capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones.” (p. 189). Sin embargo, no fue hasta 1995

que el modelo de inteligencia emocional de Daniel Goleman acapararía atención mediática y científica, logrando más de mil publicaciones al año (López y Álvarez, 2020). Otro de los autores más referidos al hablar de inteligencia emocional es Bar-On (1997), quien conceptualizó a la inteligencia social-emocional como un conjunto transversal de competencias emocionales y sociales, junto a habilidades y facilitadores que determinan qué tan efectivamente nos entendemos y expresamos, así como entendemos y nos relacionamos con otros/as y lidiamos con retos y demandas en la cotidianidad.

Por último, teniendo en cuenta que se están abarcando a los principales exponentes de la inteligencia emocional y que probablemente se están omitiendo distintos aportes científicos y aplicados que han contribuido a la construcción de este concepto, Bisquerra (2000) propuso un modelo basado en competencias emocionales que, según su descripción, deberían aprender todas las personas. Para el autor, las competencias emocionales son el conjunto de actitudes, habilidades, conocimientos y capacidades para experimentar de manera adecuada los fenómenos emocionales y pueden categorizarse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007).

En particular, el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2000), propone un acercamiento al bienestar desde la educación emocional, definida por el autor como un “proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012, p. 27; Bisquerra, 2000). Considerando las características del modelo pentagonal de competencias emocionales, su enfoque en la educación emocional como medio para desarrollar

las competencias emocionales y su amplia descripción de la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, se seleccionó este modelo como base teórica para el desarrollo del programa (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2012; Bisquerra y Pérez, 2007).

Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales

Como se mencionó anteriormente, este modelo pretende agrupar las competencias emocionales en cinco bloques, como se muestra en la Figura 1. Cada una de las competencias emocionales incluye una serie de microcompetencias para ser correctamente definida y evaluada en los programas de educación emocional; la descripción de las competencias con sus respectivas microcompetencias se encuentra expuesta en la Tabla 1.

Figura 1

Modelo Pentagonal de Competencias emocionales



Nota. Tomado de Bisquerra y Pérez (2007)

Tabla 1

Descripción de las competencias emocionales según el Modelo Pentagonal

Competencia emocional	Definición	Microcompetencias
Conciencia emocional	Capacidad para reconocer las emociones propias y ajenas, así como para identificar el	Toma de conciencia de las propias emociones: percepción precisa de los estados emocionales personales, incluyendo la

Competencia emocional	Definición	Microcompetencias
	ambiente emocional de una situación determinada.	<p>posibilidad de reconocer emociones múltiples o la dificultad de hacerlo.</p> <p>Dar nombre a las emociones: uso adecuado del lenguaje emocional dentro del marco cultural.</p> <p>Comprensión de las emociones de los demás: identificación empática de las emociones ajenas mediante claves verbales y no verbales.</p>
Regulación emocional	Habilidad para manejar adecuadamente las emociones propias, relacionándolas con el pensamiento y la conducta, y aplicando estrategias que favorezcan el bienestar.	<p>Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: comprensión de cómo se influyen mutuamente estas dimensiones.</p> <p>Expresión emocional: capacidad para comunicar emociones de forma contextual y responsable.</p> <p>Regulación emocional: control de impulsos, tolerancia a la frustración y postergación de gratificaciones.</p> <p>Habilidades de afrontamiento: uso de estrategias para reducir emociones negativas.</p> <p>Competencia para autogenerar emociones positivas: activación consciente de estados como alegría o gratitud.</p>
Autonomía emocional	Conjunto de capacidades relacionadas con la autogestión emocional, que promueven una relación positiva consigo mismo, una actitud vital proactiva y la independencia crítica ante el entorno.	<p>Autoestima: valoración positiva y aceptación de sí mismo.</p> <p>Automotivación: capacidad de involucrarse emocionalmente en diferentes ámbitos.</p> <p>Actitud positiva: enfoque constructivo hacia la vida y los demás.</p> <p>Responsabilidad: compromiso con decisiones éticas y saludables.</p> <p>Autoeficacia emocional: percepción de control sobre los propios estados afectivos.</p> <p>Análisis crítico de normas sociales: evaluación reflexiva de mensajes socioculturales.</p> <p>Resiliencia: capacidad para sobreponerse a situaciones adversas.</p>
Competencia social	Capacidad para establecer y mantener relaciones positivas con otras personas, mediante habilidades de comunicación, respeto, cooperación y resolución de conflictos.	<p>Dominar las habilidades sociales básicas: saludar, agradecer, escuchar, dialogar.</p> <p>Respeto por los/as demás: valoración de la diversidad.</p>

Competencia emocional	Definición	Microcompetencias
		<p>Practicar la comunicación receptiva: atención activa a los mensajes verbales y no verbales de los/as demás.</p> <p>Practicar la comunicación expresiva: expresión clara de emociones e ideas.</p> <p>Compartir emociones: reciprocidad y sinceridad emocional.</p> <p>Comportamiento prosocial y cooperación: amabilidad, colaboración y paciencia.</p> <p>Asertividad: defensa de derechos sin agresividad.</p> <p>Prevención y solución de conflictos: negociación empática y resolución pacífica.</p> <p>Capacidad de gestionar situaciones emocionales: reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación.</p>
<p>Competencias para la vida y el bienestar</p>	<p>Capacidad para actuar de manera responsable y saludable ante los desafíos cotidianos, promoviendo el equilibrio emocional, el sentido de vida y la contribución a la comunidad.</p>	<p>Fijar objetivos adaptativos: establecimiento de metas positivas y alcanzables.</p> <p>Toma de decisiones: elección consciente considerando factores éticos y sociales.</p> <p>Buscar ayuda y recursos: reconocimiento de necesidades y acceso a apoyos pertinentes.</p> <p>Ciudadanía activa, cívica y responsable: participación comprometida y solidaria.</p> <p>Bienestar subjetivo: cultivo consciente de estados de bienestar personal y social.</p> <p>Fluir: generación de experiencias óptimas en diversas áreas de la vida.</p>

Nota. Elaboración propia con base en Bisquerra y Pérez (2007)

Para el desarrollo adecuado de las competencias emocionales, como se ha expuesto previamente, Bisquerra (2012) enfatiza que la educación emocional debe ser contextualizada, vivencial y, en la medida de lo posible, acompañar a la persona a lo largo de todo el ciclo vital. En este sentido, la consolidación de hábitos se posiciona como una estrategia pedagógica fundamental, ya que permite la incorporación sostenida de aprendizajes emocionales en la vida

cotidiana y favorece el fortalecimiento progresivo de dichas competencias (Bernacer y Murillo, 2014; Murphy, 2014; Bradberry, 2023).

Consolidación de hábitos

Desde la perspectiva clásica de la neurociencia, basada principalmente en las postulaciones de William James (1980), los hábitos han sido descritos y estudiados como fenómenos rígidos, automáticos e inconscientes, caracterizados, entre otros, por la ausencia de las acciones orientadas a objetivos. Complementando esta perspectiva, Dickinson (1985) propuso que los hábitos estaban marcados por una relación entre estímulos y respuestas, sin tener en cuenta las posibles consecuencias de las acciones.

Perspectivas más recientes como la de Graybiel (2008) se oponen a la visión clásica y enfatizan que las metas están presentes de manera explícita en la selección y evaluación de los comportamientos. Según la autora, los “hábitos” que no se encuentran relacionados de ninguna manera con algún objetivo pueden categorizarse como una respuesta a un estímulo o una condición patológica, en el caso del comportamiento humano (Graybiel 2008; Bernacer y Murillo, 2014). De esta manera, comienzan a surgir cuestionamientos en la definición clásica de los hábitos y su validez en el entendimiento del comportamiento humano, incorporando preguntas acerca del papel de la plasticidad cognitiva, los procesos relacionados con el aprendizaje y el control cognitivo del comportamiento, la motivación, entre otros (Bernacer y Murillo, 2014).

Bernacer y Murillo (2014) desarrollaron una propuesta para entender los hábitos desde una perspectiva aristotélica, en la cual se entiende la consolidación de los hábitos desde tres componentes: teórico, comportamental y técnico. Los hábitos desde el ámbito teórico se refieren a la retención del aprendizaje a través de la comprensión de los conceptos, más allá de la

memoria; el “saber eso”. Desde el componente comportamental, se analiza el “saber cómo actuar”, que se refiere, en pocas palabras, a la aplicación de los juicios morales y el control cognitivo de comportamiento permeado por emociones (Bernacer y Murillo, 2014; Moll y Oliveira-Souza, 2007). En el caso de los hábitos desde lo técnico se basa en un abordaje desde el “cómo hacerlo”; allí se incluye el desarrollo de rutinas y habilidades psicomotoras, sin dejar de lado que la base de la consolidación de hábitos es el control consciente del comportamiento y la orientación hacia las metas (Bernacer y Murillo, 2014).

En los últimos años se han reportado múltiples investigaciones referentes al impacto de inteligencia emocional en los hábitos saludables y de bienestar (Bradberry, 2023; Cuberos et al., 2017; Zorrilla y Guillen, 2021). Sin embargo, hasta el momento no se ha encontrado un programa de educación emocional documentado relacionado con la consolidación de hábitos de competencias de conciencia y regulación emocional.

Ciencias de la Decisión

En continuidad con esta comprensión integral de los hábitos, las ciencias de la decisión han aportado valiosos marcos teóricos para comprender cómo las personas toman decisiones cotidianas, especialmente en contextos que involucran la autorregulación, el cambio de comportamiento y la creación de rutinas sostenibles. Estas ciencias integran elementos de la economía conductual, la psicología cognitiva y la neurociencia para analizar cómo se toman decisiones bajo condiciones de incertidumbre, sesgos o cargas cognitivas (Kahneman, 2011).

Modelo del Comportamiento de Fogg (FBM)

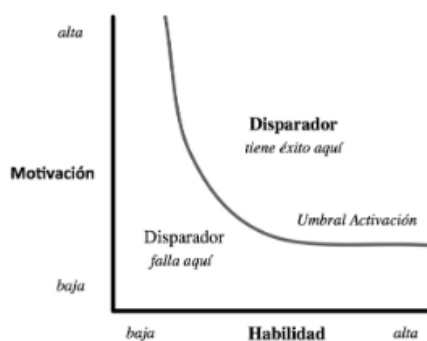
Entre los modelos más destacados para la persuasión de comportamiento, se encuentra el Fogg Behavior Model (FBM) (Fogg, 2009), que indica que para que un comportamiento pueda llevarse a cabo se necesita la presencia de tres factores de manera simultánea: Motivación,

entendida como y dirigida por el placer o el dolor, la esperanza o el miedo, y la aceptación o el rechazo social; Habilidad, que se refiere a la presencia de habilidades o recursos necesarios para que el comportamiento sea llevado a cabo y se observa a través de la simplificación de la tarea a través del tiempo, el dinero, el esfuerzo, los ciclos cerebrales, la desviación social o la rutina; y disparadores o triggers, que se refiere a la presencia de una situación adecuada para realizar la tarea y a los disparadores que se le dé al individuo para realizarla y se presenta a través de "chispas", facilitadores o señales. Estas tres características y su interacción pueden verse reflejadas en la Figura 2. Para una profundización en los conceptos y el funcionamiento del Modelo Comportamental de Fogg, se sugiere revisar Fogg (2009).

Como antecedentes del uso del modelo de Fogg en relación con la construcción de programas de educación emocional, podemos encontrar los estudios de Ospina (2022) y Aranda y Caldera (2018), quienes utilizan este modelo para fundamentar estrategias de gamificación utilizadas para promover competencias emocionales, desde el modelo de Bar-On (1997)

Figura 2

Modelo del Comportamiento de Fogg



Nota. Tomado de Sánchez y Colomo-Palacios (2012)

Gamificación

La gamificación se encuentra definida por Deterding et al. (2011) como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no necesariamente se relacionan con el juego, sino con la consecución de objetivos. Esta estrategia se complementa con el modelo del comportamiento de Fogg para establecer lineamientos con los cuales las personas pueden llegar a sentirse persuadidas a completar tareas y/o alcanzar objetivos. Lo anterior debido a que hacer uso de elementos de juego como los sistemas de puntos, la contextualización del juego (a través de tableros o aplicaciones), fichas o avatares, espacios de cooperación y/o competencia, entre otros, toma en cuenta los sentimientos que subyacen a la motivación, simplifican la manera de aproximarse a la tarea, favoreciendo el campo de habilidad, e introduce triggers que permite completar la presentación simultánea de los tres factores expuestos en el modelo (Deterding et al., 2011).

La gamificación como estrategia de aprendizaje ha sido ampliamente descrita, mostrando resultados satisfactorios en la aplicación de conocimientos y sostenibilidad de las conductas y hábitos desarrollados, especialmente cuando la tecnología se encuentra dispuesta como mediadora (Redondo-Rodriguez et al., 2022; Nadi-Ravandi y Batooli, 2022; Magylaitè et al., 2022). En el estudio de la inteligencia emocional, también se han obtenido resultados positivos en la implementación de programas de educación emocional a través de las estrategias de gamificación (Navarro-Mateos et al., 2021; Fedorova et al., 2023). Lo anterior sugiere ventajas significativas en el involucramiento de los/as participantes con programas de educación emocional y el adecuado desarrollo de las sesiones planteadas.

Objetivos

Objetivo General

Implementar un programa de educación emocional dirigido a padres y madres de familia del colegio A enfocado en estrategias derivadas de las ciencias del comportamiento para la consolidación de hábitos relacionados al desarrollo de las competencias emocionales de conciencia emocional y regulación emocional.

Objetivos Específicos

1. Identificar necesidades y puntos de partida en cuanto a niveles de competencias emocionales, con un énfasis particular en la conciencia y la regulación emocional.
2. Implementar el programa de educación emocional durante 13 días consecutivos, utilizando como apoyo un tablero de juegos, fichas personalizadas, programa de puntos y recompensas y material digital.
3. Evaluar el impacto del programa en cuanto a los niveles de conciencia y regulación emocional y la consolidación de hábitos de bienestar.
4. Evaluar el impacto de las sesiones en la intensidad y valencia del estado afectivo de las participantes.

Método

Población y muestra

La población objetivo de este programa de educación emocional estuvo conformada por los padres y madres de familia del Colegio Atabanzha, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá.

El muestreo se realizó por conveniencia, atendiendo a la disposición y disponibilidad de participación por parte de los acudientes. Inicialmente, se solicitó autorización a la institución

educativa a través de consentimiento informado firmado por la rectora. Se contó con la participación voluntaria de ocho madres de familia, cuyas edades oscilaban entre los 25 y los 50 años, quienes firmaron el documento de consentimiento de informado junto a las directivas de la institución. Sin embargo, por distintos motivos de deserción relacionados con factores personales, familiares y contextuales, la implementación completa del programa se llevó a cabo con dos participantes. La primera madre de 39 años, cuidadora de dos hijos de 6 y 10 años; la segunda, de 42 años, también con dos hijos a su cargo, de 14 y 9 años. Ambas participantes tienen como máximo nivel educativo alcanzado la educación secundaria y mantienen trabajos informales ocasionales de acuerdo con la necesidad de sus empleadores/as; sin embargo, su labor principal son tareas de cuidado en el hogar.

Como criterios de inclusión se estableció la voluntariedad de participar en el programa y el acceso a la plataforma de WhatsApp. No se establecieron restricciones respecto al ciclo académico de los hijos o hijas, dado que el enfoque del programa buscaba fortalecer las competencias emocionales parentales desde una perspectiva transversal en el ciclo académico.

Evaluación del programa

Se realizó una investigación de tipo mixta concurrente, con una predominancia del enfoque cualitativo de tipo fenomenológico y un complemento de datos cuantitativos referentes a la intensidad del estado emocional de las participantes antes y después de cada sesión. De acuerdo con Sánchez (2019), la investigación cualitativa fenomenológica se refiere a un tipo de investigación sustentada en evidencias que se enfocan hacia la descripción de un fenómeno cuyo objetivo es comprenderlo y explicarlo de manera profunda. En este caso, se entiende como fenómeno a las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional y a la consolidación de hábitos ligados a ellas.

El análisis de datos se realizó a través de un análisis temático, método propuesto por Braun y Clarke (2006) para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones que puedan inferir resultados de manera cuidadosa y que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio. Este método consta de seis fases para comprender y organizar de manera estructurada la información obtenida a través de métodos cualitativos: Fase 1, familiarización con los datos e información; fase 2, generación de categorías o códigos iniciales; fase 3, búsqueda de temas; fase 4, revisión de temas; fase 5, definición y denominación de temas; fase 6, producción del informe final. Este análisis se apoyó en el uso de una herramienta de inteligencia artificial para realizar el proceso de análisis temático, siguiendo el protocolo establecido por Naeem et al. (2025).

Técnicas de recolección de datos.

- ***Grupo focal.*** Definido como una herramienta para obtener datos cualitativos que favorece un espacio de opinión con el objetivo de recoger las experiencias, pensamientos y opiniones de un grupo de participantes (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). Se realizó con las 8 participantes inicialmente inscritas para identificar las necesidades y niveles de las competencias emocionales, con especial énfasis en la conciencia y la regulación emocional.
- ***Rutinas de pensamiento.*** Definidas por Richhart et al., (2014) como una serie de estrategias lúdicas utilizadas principalmente para propósitos educativos que fomentan el pensamiento y motivan el proceso de aprendizaje. Cada sesión se realizaron 3 preguntas al iniciar, variables dependiendo del tema con el objetivo de entender las opiniones, pensamientos y experiencias de las participantes y 3 al

finalizar, siempre iguales, con el objetivo de entender el impacto de la actividad y motivar a planes de acción en la vida cotidiana ().

- ***Intensidad y valencia del estado emocional.*** Antes y después de cada sesión se realizaron preguntas respecto al estado emocional, que se encuentra definido como la experiencia emocional del momento en que es cuestionado (Casassus, 2017). Para evaluar la valencia, se realizó una comparación de los estados emocionales pre y post sesión, utilizando como referencia la rueda de las emociones de Plutchik (1980), de acuerdo con la descripción de Watson y Tellegen (1985) sobre el afecto positivo, denominado como la dimensión de la emocionalidad placentera que se manifiesta a través de sentimientos de logro, presencia de motivación y energía, entre otros; y el afecto negativo, que representa la dimensión de emocionalidad displacentera manifestada a través del malestar, la inhibición, sentimientos relacionados con el desinterés, la tristeza y la frustración, entre otros. En el caso de la intensidad, se realizó una comparación de las puntuaciones de una escala Likert puntuada entre 0 y 10, en donde 0 representa la intensidad más baja y 10 la intensidad más alta.
- ***Entrevista semiestructurada.*** En la última sesión del programa se realizó una entrevista semiestructurada, definida como una herramienta versátil utilizada principalmente en investigaciones cualitativas para generar espacios de diálogo y comprender en profundidad la perspectiva de los/as participantes (Valles, 2000). En este caso, el objetivo fue indagar acerca de la experiencia, los niveles de las competencias de conciencia y regulación emocional y la consolidación de hábitos

de las dos participantes que desarrollaron exitosamente todas las sesiones del programa.

Descripción del plan de actuación: Exploradoras del Universo Emocional.

El programa de educación emocional se diseñó para desarrollarse en un periodo de 13 días consecutivos, durante los cuales se enviaron dos actividades diarias: una centrada en la conciencia emocional y otra en la regulación emocional, para un total de 26 actividades. La estructura de cada sesión incluía cuatro momentos: diagnóstico emocional (mediante el estado emocional y su intensidad), explicación breve del concepto trabajado (usando metáforas del universo), desarrollo de una actividad práctica relacionada con la conciencia o la regulación emocional, y cierre con preguntas de reflexión o autoevaluación. Para visualizar el material completo del programa, se construyó un Figshare de acceso público que se recomienda consultar (Rodríguez-Mantilla, 2025). Cada sesión estuvo planteada para tener una duración máxima de 30 minutos y se estructuró de tal manera que, con la constancia de la repetición de sesiones por competencia en el tiempo, se consolidaran hábitos desde la perspectiva aristotélica introducida por Bernacer y Murillo (2014): “saber eso”, “saber cómo actuar” y “saber cómo hacerlo”.

Aunque inicialmente se proyectaron tres sesiones presenciales (inicio, mitad y cierre), solo fue posible realizar la primera. El resto del programa se implementó de manera asíncrona y autónoma, a través de WhatsApp, medio por el cual se enviaban las actividades y las participantes compartían sus respuestas en periodos de tiempo establecidos al inicio del programa.

Para fomentar la autonomía y el compromiso sostenido de las participantes, el programa se estructuró haciendo uso de estrategias derivadas de la gamificación y las ciencias de la

decisión para la consolidación de hábitos, tomando como base el Modelo del Comportamiento de Fogg (FBM) (Fogg, 2009), los planteamientos de Bernacer y Murillo (2014) sobre los hábitos, el impacto de los nudges en el comportamiento según Hansen (2016), y características de la gamificación expuestas por (Deterding et al., 2011) A continuación, se describen las estrategias implementadas:

Tabla 2

Descripción de las estrategias utilizadas de acuerdo con el modelo FBM

Factor FBM	Estrategias
Motivación	Sistema de puntos e insignias: 2 puntos si se envía en el horario pactado, 1 si se envía fuera del horario y 0 si no se envía. Recompensas después de cuatro días: al alcanzar un umbral de puntos determinado.
Habilidad	Funciona como motivador extrínseco relacionado al placer. Programa principalmente autónomo mediado por Whatsapp. Explicaciones sencillas, utilizando la metáfora y guía paso a paso de las actividades.
Triggers	Simplifica la tarea en términos de tiempo y esfuerzo. Deadline Nudge (O'Donoghue y Rabin, 1999): En la sesión inicial, cada madre eligió dos horas del día para comprometerse a realizar y enviar sus actividades (Ver Figshare) Recordatorios personalizados (Castleman & Page, 2015): Envío de la actividad dos horas antes del deadline con un recordatorio personalizado. Funciona como trigger de señal y nudge.

Fuente: Elaboración propia

Como elementos adicionales, se utilizó un tablero de juego con una ficha personalizada creada en la primera sesión, haciendo alusión al impacto del efecto IKEA en la implicación con el programa y el sentido de logro (Norton et al., 2012; Sarstedt et al., 2017) (Ver Figshare).

Adicionalmente, el tablero manejaba un código de color según la competencia trabajada (conciencia o regulación) y las casillas del día de posible recompensa. Por otra parte, para potenciar el sentido de pertenencia al programa, todas las comunicaciones, el tablero, las fichas y los mensajes de bienvenida y cierre fueron articulados con base en metáforas del universo. Esto

tenía como propósito fortalecer la identidad grupal y actuar como un boost que amplificara la atención y motivación intrínseca (Damgaard y Nielsen, 2018).

Descripción sesión a sesión

Tabla 3

Descripción sesión a sesión del programa

Sesión	Nombre	Objetivo	Materiales	Descripción
1	Encendiendo motores	Introducir el programa	Tablero de juego, plastilina, compromisos	Dar la bienvenida e introducción al programa y su metodología. Construir las fichas de juego. Dialogar sobre el compromiso de los deadlines de entrega de actividades.
2	¿Por qué exploramos?	Sensibilizar sobre la importancia de trabajar en el bienestar	Hojas de papel, colores, esfero	Consta de dos partes: Primero, solicitar a los/as participantes que escriban la mayor cantidad de emociones posibles en 3 minutos. Pasado el tiempo, socializar los resultados y conectar con la importancia de la conciencia emocional. Segundo, indicar que se realicen garabatos sin levantar el esfero del papel. Posteriormente, colorear en cada espacio sensaciones y emociones que indican "cuando detenernos". Socializar resultados y conectar con la importancia de la regulación emocional.
3	Mapa estelar de emociones	Explorar y clasificar las emociones propias para ampliar el vocabulario emocional. Desarrollar estrategias de	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducir el concepto de emoción. Se propone identificar y nombrar las emociones utilizando la rueda de las emociones, traer a colación situaciones específicas e intentar recordar algunas emociones nuevas. Diagnóstico del estado emocional.
4	Respira como una estrella	autorregulación mediante la técnica de respiración de estrella.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la regulación emocional se propone la técnica de respiración con trazado de estrella para calmar el cuerpo. Diagnóstico del estado emocional.

5	Galaxia interior	Observar las emociones sin juzgarlas y facilitar la conciencia por el estado interno.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Se invita a realizar una meditación guiada centrada en la respiración para explorar el cuerpo y los pensamientos en el momento presente. Diagnóstico del estado emocional.
6	Toque de hielo	Implementar una estrategia sensorial rápida para bajar la intensidad emocional.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducir la técnica de contraste de temperatura. Se propone usar una compresa fría para hacer una pausa sensorial que permita regular emociones intensas. Diagnóstico del estado emocional.
7	Travesía del día emocional	Identificar variaciones emocionales en distintas situaciones cotidianas.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Se propone registrar las emociones que emergen a lo largo del día, al menos tres veces, con ayuda de la rueda de las emociones. Diagnóstico del estado emocional.
8	Habla como un cometa (NEMO)	Aprender una estrategia de comunicación asertiva.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Se introducen aspectos relacionados con la comunicación asertiva. Se propone la técnica NEMO (Nombre, Emoción, Motivo, Oportunidades) para comunicar algo con relación a alguna experiencia reciente. Diagnóstico del estado emocional.
9	Cuerpo estelar	Reconocer las señales físicas de las emociones.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Explicación de las sensaciones corporales presentes con las emociones. Introducción y propuesta de identificación haciendo uso de la corpografía. Diagnóstico del estado emocional.
10	Lanzando el ancla	Enfocar la atención en el presente para disminuir la intensidad de emociones abrumadoras.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción al grounding y a la técnica 5-4-3-2-1 como propuesta. Diagnóstico del estado emocional.
11	El mensaje del meteorito	Interpretar el mensaje detrás de una emoción para comprender necesidades.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la función de las emociones. Propuesta de identificación de situaciones recientes en donde se experimentarían las emociones básicas y los posibles mensajes. Diagnóstico del estado emocional.

12	Un viaje hacia la gratitud	Fomentar la gratitud como herramienta cotidiana para el bienestar emocional. Diferenciar lo que se puede y no se puede cambiar para reducir frustraciones y potenciar la autonomía. Desarrollar la importancia de la activación conductual, incluso en ausencia de motivación. Reconocer cómo las emociones influyen en nuestros pensamientos y comportamientos cotidianos.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción al agradecimiento. Propuesta de agradecer y observar las emociones que le acompañan. Diagnóstico del estado emocional.
13	Universo del control	Identificar personas que conformen la red de apoyo.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la posibilidad de cambiar las cosas. Propuesta de ejercicio para identificar lo que está dentro del control personal y lo que no, facilitando la aceptación. Diagnóstico del estado emocional.
14	Órbita activa	Representar visualmente la interacción entre emociones, pensamientos y acciones.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la activación conductual y propuesta de realizar una actividad sencilla que implique movimiento del cuerpo. Diagnóstico del estado emocional.
15	Carta a una estrella	Identificar personas que conformen la red de apoyo.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la interacción entre pensamiento, emoción y acción. Se redacta un mensaje de agradecimiento a algunas emociones con ayuda de la rueda de las emociones, identificando el pensamiento presentado y la acción realizada, junto a su posible función. Diagnóstico del estado emocional.
16	Constelación de apoyo	Identificar personas que conformen la red de apoyo.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la importancia de los vínculos y red de apoyo. Identificación de la red de apoyo y ejercicio de comunicar una emoción a estas personas. Diagnóstico del estado emocional.
17	Constelaciones emocionales	Identificar personas que conformen la red de apoyo.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la conexión entre emoción, pensamiento y acción. Se invita a crear una constelación que represente cómo se conectan diferentes emociones, pensamientos y acciones en una situación reciente. Diagnóstico del estado emocional.

18	Meditación para un cielo sereno	Cultivar la regulación mediante prácticas de atención plena.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la meditación como estrategia de regulación. Se invita a escuchar un audio guiado para conectar con la tranquilidad. Diagnóstico del estado emocional.
19	Mirada planetaria	Potenciar el reconocimiento de las emociones en otras personas.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a las señales para reconocer las emociones. Observación de diferentes imágenes de rostros para nombrar las emociones básicas. Diagnóstico del estado emocional.
20	Cofre de estrellas	Reunir objetos reconfortantes que puedan utilizarse como anclas emocionales en momentos difíciles.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha, objetos personales significativos	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a estrategias para afrontar las emociones abrumadoras. Se propone armar un cofre con elementos significativos que puedan ayudarlas a atravesar los momentos difíciles. Diagnóstico del estado emocional.
21	Usando el telescopio	Reconocer emociones ajenas a través de la observación.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a la importancia del reconocimiento de las emociones ajenas. Observación cuidadosa de las emociones de otras personas a lo largo del día, al menos 3 veces. Diagnóstico del estado emocional.
22	Cambiando de órbita	Cultivar el autodiálogo positivo.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción al autodiálogo positivo. Propuesta de identificación y reestructuración del diálogo interno con base en situaciones recientes. Diagnóstico del estado emocional.
23	Llenando vacíos	Analizar situaciones y conectar con los pensamientos y comportamientos.	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a los conceptos y recordatorio de la introducción entre emoción, pensamiento y acción. Propuesta de identificar distintas situaciones con las emociones básicas y llenar un cuadro con pensamientos y acciones. Diagnóstico del estado emocional.
24	Bingo de afrontamiento	Reconocer y aplicar distintas estrategias de afrontamiento saludables	Instrucciones digitales, cuaderno, esfero y colores, tablero de juego y ficha	Diagnóstico del estado emocional. Introducción a estrategias de afrontamiento. Propuesta para construir un juego tipo bingo con estrategias de afrontamiento que puedan identificar para usarlo en la próxima semana y celebrar cuando las realicen. Diagnóstico del estado emocional.

		en la vida cotidiana.		
25	Despedida del viaje	Entregar reconocimientos por participación	Material digital	Entregar reconocimientos a las participantes que se involucraron efectivamente en el programa.
26	Reconociendo el camino	Recoger impresiones y resultados del programa	Conexión virtual	Realizar una entrevista final recogiendo impresiones y aprendizajes del programa.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Evaluación de los resultados

La información del grupo focal con las madres de familia fue grabada, con autorización previa a través de consentimiento de informado y transcrita posteriormente por la investigadora. Para realizar el análisis temático, inicialmente se realizó una familiarización y organización de los datos por parte de la estudiante y se realizó un prompt en ChatGPT familiarizando a la IA con el modelo teórico, el contexto de la investigación, los participantes, objetivos del programa y objetivos del grupo focal, junto al contexto e instrucciones del análisis temático. Luego de que la IA hubiera identificado los temas de conciencia emocional, regulación emocional, apoyo social y autocuidado, la investigadora complementó la información de acuerdo con sus análisis y vivencias en el grupo focal (Braun y Clarke, 2006; Naeem et al., 2025; Cheng et al., 2025). Los temas identificados y complementados se encuentran descritos en la Tabla 4.

Tabla 4

Temas que emergieron del grupo focal inicial

Tema	Descripción del Tema	Extractos Representativos
Conciencia emocional	Las madres logran identificar y nombrar las emociones que sienten en su cotidianidad, reconociendo su impacto en el comportamiento y/o su ubicación en el cuerpo.	“ (...) sentí que no podía más. No me pasó nada ese día en especial, pero fue como si todo me cayera encima de una sola” / “me di cuenta de que estaba triste, sí, pero sobre todo me sentía sola, yo no sé...” / “pues uno como que no le pone atención a eso porque yo siempre he dicho que uno para qué le pone energía a ese tipo de cosas que lo hacen a uno sentirse es mal” / “sentí como un vacío en el pecho... como un hueco, ¿sí me entienden?” / “Es como si el alma me pesara. Pero no es como nada que me impida hacer las cosas o así, sólo es como que todo el tiempo está el cansancio ahí.”
Regulación emocional	Las participantes usan recursos individuales para manejar o modificar la intensidad y duración de sus emociones. Los relatos muestran distintas tácticas de afrontamiento para disminuir la tensión y recuperar el equilibrio.	“Me siento en la tapa del inodoro y respiro y si ya estoy muy pero muy cargada pues entonces lloro un buen rato y pienso en las cosas y así pues me alcanzo a desahogar un poquito y libero esa presión” / “el solo hecho como de ir y tomarme un tiempo ya me ayuda a como bajar los humos jajaja, ya no me dan ganas de gritar y pegar sino que como que ya es distinto ...” / “Yo intento salir a caminar. No siempre se puede, pero cuando puedo, me voy por el parque de abajo, camino 15 minutos, respiro y eso como que hace que la rabia que tengo pues baje.” / “Si uno se queda ahí pues no va a lograr nada, en cambio uno sale, se despeja y ya puede pensar en cómo resolver las cosas.” / “Pongo mi música en el equipo mientras hago aseo y ya me pongo a cantar y bailar y eso pues me ayuda a subir el ánimo.”
Apoyo social limitado pero significativo	Las madres evidencian tener una red de apoyo cercana, pero con limitaciones en términos de confianza o disponibilidad.	“... Imagínense uno pues poniendo a ventilar los problemas. Yo no hablo con nadie... Antes hablaba con mi hermana (...) pero ya no vivimos cerca y no la quiero cargar con mis cosas” / “las compañeras están ahí para escucharlo a uno(...) Pero es que a uno le da como pena hablar mucho de uno pues cuando la gente ya tiene sus cosas en las que pensar.” / “Yo le hablo a mi esposo, claro”
Hábitos de autocuidado y bienestar	Se evidencia la búsqueda de espacios y actividades dedicadas solo a ellas mismas, pensadas para el bienestar propio,	“Claro, eso sí me gusta jajaja, todas las mañanas me echo mi cremita y mis cositas en la cara(...) quedo feliz” / “con ese corre corre de ahora y pues con lo caras que están las cosas ahora pues uno ya no puede darse esos lujos” / “Yo creo que tejer es como ese momento pero pues como también es parte de mi

Tema	Descripción del Tema	Extractos Representativos
Deseo de mejorar como madres	aunque limitadas por el tiempo y las circunstancias.	trabajo y uno como que piensa y piensa mientras teje pues a veces es como chévere y otras me da una mamera.” / “Yo hace unos meses empecé a escribir en una libreta. No es un diario, es más como pensamientos sueltos y pues los anoto cuando me acuerdo y estoy en la casa” / “Pues es que todo lo que hago es por mis niñas y mi marido, ellos son mis motores y todo, entonces como que yo intento estar bien es por ellos y todo, entonces yo creo que eso.”
	Las madres expresan interés en aprender a manejar mejor sus emociones a través del programa, principalmente para mejorar como madres.	“Quisiera aprender a no gritar cuando me da mucha mucha rabia.” / “No sé, sólo aprender a controlarme y sentir que puedo ser una mejor mamá.” / “pues lo que yo quiero aprender es justamente eso de conocerme más y ser mejor para mi familia.” / “Yo quisiera aprender de eso que dicen que uno puede hacer cuando, lo que hablamos ahorita, como cuando uno está muy bravo o muy triste, pues a no caer tanto en eso y poder enfrentar las cosas de una mejor manera”

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* Se empleó ChatGPT como apoyo para realizar el análisis temático.

En el análisis del grupo focal se puede evidenciar el surgimiento de cinco ejes principales relacionados con necesidades identificadas. En relación con la conciencia emocional, es posible observar que en general hay un reconocimiento de emociones, principalmente negativas, pero en muy pocas ocasiones se relacionan con el nombre específico. Esto es visible en frases como “Sentí como un vacío en el pecho...como un hueco” o “Es como si el alma me pesara”. Adicionalmente, es posible destacar una tendencia por no dar mucha importancia a estos estados emocionales, como se observa en frases como “Toca calmarme y ya seguir adelante porque uno en la vida no puede quedarse con eso en el pecho mucho” o “toca es empezar a buscar soluciones y no quedarse ahí en el problema”. Respecto a la conciencia emocional, se evidencia la presencia de algunas estrategias como escribir, escuchar música, caminar y respirar, pero no son estrategias consideradas como hábitos y sólo se realizan cuando las emociones se encuentran desbordadas.

Otro aspecto destacable es la presencia de hábitos de autocuidado y bienestar; en el análisis se evidencia una tendencia por entender esto como acciones no necesariamente relacionadas (como hábitos) relacionadas con lo físico o aumentar el bienestar familiar, más que el individual, como se puede observar en frases como “yo me echo mis cositas (en referencia a una acción que se realiza todas las mañanas) y quedo feliz”, “es más como pensamientos sueltos y pues los anoto cuando me acuerdo y estoy en la casa” o “Pues es que todo lo que hago es por mis niñas y mi marido”.

Con el objetivo de realizar un análisis de las rutinas de pensamiento realizadas sesión a sesión, la investigadora realizó una transcripción organizada por fechas de las respuestas de las rutinas de pensamiento por cada participante. Posteriormente, se realizó un análisis temático guiado por la teoría a través de la IA, luego de la adecuada organización y familiarización con el contexto y la información, con el objetivo de identificar si existió un desarrollo progresivo de las competencias de conciencia emocional y regulación emocional, de acuerdo con el modelo pentagonal de Bisquerra (2000) y la consolidación de hábitos desde una perspectiva aristotélica (Bernacer y Murillo, 2014). Luego de que la IA identificara algunos extractos representativos, la investigadora complementó la información de acuerdo con sus análisis y vivencias en la recepción de las respuestas para cada sesión (Braun y Clarke, 2006; Naeem et al., 2025; Cheng et al., 2025). Los resultados pueden observarse en la Tabla 5.

Tabla 5

Análisis temático de las rutinas de pensamiento

Tema	Descripción del tema	Extractos Representativos
Fortalecimiento de conciencia emocional	A lo largo del programa, ambas madres muestran un aumento en su capacidad para identificar y nombrar emociones, diferenciar su intensidad, origen y	“Me di cuenta de la importancia de estar conectada a lo que siento, lo que creo que puede resultar en otra emoción positiva”. / “Me di cuenta

Tema	Descripción del tema	Extractos Representativos
Incorporación de estrategias de regulación emocional	<p>manifestaciones físicas (tanto propias como de otras personas). También comienzan a reconocer la conexión entre emoción, pensamiento y acción, el vínculo entre las sensaciones corporales y la experiencia emocional.</p> <p>Se identifica con claridad el uso o la posibilidad de aplicar estrategias emergentes o fortalecidas como la respiración, pausas, escritura, meditación, caminatas, actividades placenteras y comunicación de las emociones. Adicionalmente, se evidencia una expresión emocional adecuada y competencias para autogenerar emociones positivas.</p>	<p>de que como pienso actúo y que los pensamientos feos por lo general me llevan a cosas negativas” / “Cuando estoy con mucho que hacer me pica el cuello y la espalda” / “Siento que mi cuerpo suda más... el estómago se mueve mucho” / “Que todo lo que siento, lo que pienso y cómo actúo están conectados y pueden llevar a un cambio” / “Voy a tomarme el tiempo y entender las emociones que sienten las personas más cercanas a mí” / “Me fijé en todo para intentar entender al otro”.</p> <p>“Voy a respirar profundo y utilizar cosas que me permitan entender mejor las posibles soluciones” / “Buscar estrategias para calmarme antes de explotar” / “Me tomo un tinto y me empiezo a organizar” / “Respiro profundo y sé que funciona porque al rato pasa el malestar” / “Retroalimentación de otras personas, buscar la calma” / “Escuchar música o salir a caminar”. / “Compartir más para alivianar mis sentimientos y dudas” / “Buscar ayuda cada vez que lo necesite” / “Voy a tratar de que una emoción no tan buena pueda llevarme a otras que sean más positivas”.</p>
Consolidación de hábitos de bienestar	<p>Surge el reconocimiento de las prácticas repetidas de reflexión y auto-observación diaria. Adicionalmente, se fortalece la importancia de cuidar el bienestar en la cotidianidad.</p>	<p>“Saber entender y usar esto como una buena herramienta para mi vida” / “Ahora más seguido, trato de que todos los días esté bien por mi salud” / “Voy a buscar tiempo para hacer lo que me gusta” / “Tomar tiempo para mí y poder organizarme para tomar las mejores decisiones” / Hacer más estas actividades” / “Cada vez que me siento confundida, me doy permiso para cuidarme emocionalmente” / “Voy a tomarme unos minutos y entender que mis acciones puedo llevarlas a otro nivel</p>

Tema	Descripción del tema	Extractos Representativos
		con mis emociones y así lograr mis objetivos”.

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* Se empleó ChatGPT como apoyo para realizar el análisis temático.

En el análisis temático es posible observar un fortalecimiento de la conciencia emocional, entendida desde el modelo de Bisquerra y Pérez (2007) a través de la toma de conciencia de las propias emociones, observable en comentarios como “Me di cuenta de la importancia de estar conectada a lo que siento, lo que creo que puede resultar en otra emoción positiva”; la comprensión de las emociones de los/as demás, que se evidencia en el compromiso de acciones como “Voy a tomarme el tiempo y entender las emociones que sienten las personas más cercanas a mí”; la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, que se refleja en comentarios como “Que todo lo que siento, lo que pienso y cómo actúo están conectados y pueden llevar a un cambio”. En términos de regulación emocional, y de acuerdo con las microcompetencias propuestas desde el modelo pentagonal, se observa una expresión emocional adecuada, en especial en comentarios como “Voy a respirar profundo y utilizar cosas que me permitan entender mejor las posibles soluciones” y “Compartir más para alivianar mis sentimientos y dudas”; regulación de emociones y sentimientos, por ejemplo en las expresiones ; habilidades de afrontamiento, como se refleja en las expresiones “Buscar estrategias para calmarme antes de explotar”; y competencia para autogenerar emociones positivas, evidenciable a través de comentarios como “Voy a tratar de que una emoción no tan buena pueda llevarme a otras que sean más positivas”. Lo anterior confirma el hecho de que el programa aportó para el fortalecimiento efectivo de las competencias de conciencia y regulación emocional, teniendo en cuenta las microcompetencias propuestas por Bisquerra y Pérez (2007).

En cuanto a la consolidación de hábitos, siguiendo la propuesta de Bernacer y Murillo (2014), es posible evidenciar un adecuado desarrollo de hábitos desde el nivel teórico, en términos del entendimiento de la información y actividades, como se evidencia en comentarios como “Saber entender y usar esto como una buena herramienta para mi vida” y “Voy a tomarme unos minutos y entender que mis acciones puedo llevarlas a otro nivel con mis emociones y así lograr mis objetivos”; técnico, pues se evidencia un entendimiento del cómo aplicar las estrategias aprendidas en la vida cotidiana como parte de la rutina, como se refleja en expresiones como “Voy a buscar tiempo para hacer lo que me gusta”, “Tomar tiempo para mí y poder organizarme para tomar las mejores decisiones” y “Hacer más estas actividades”; y comportamental, en el sentido de adoptar estas estrategias como respuesta a situaciones emocionales específicas que requieren atención, lo que se observa en comentarios como “Cada vez que me siento confundida, me doy permiso para cuidarme emocionalmente”.

Por último, para el análisis de las entrevistas semiestructuradas individuales de cierre, se realizaron entrevistas virtuales que fueron transcritas por la investigadora para, posteriormente, realizar un análisis temático con apoyo de la IA para identificación de categorías y extractos representativos, siguiendo la línea de ofrecer un una amplia familiarización teórica y contextual de manera previa, con el objetivo de identificar posibles impactos del programa en las competencias de conciencia y regulación emocional, la consolidación de hábitos de bienestar y evaluar el programa. La categorización propuesta por la IA fue complementada y analizada nuevamente por parte de la investigadora de acuerdo con sus vivencias propias en las entrevistas (Braun y Clarke, 2006; Naeem et al., 2025; Cheng et al., 2025). Los resultados de las entrevistas pueden observarse en la Tabla 6.

Tabla 6

Análisis temático de las entrevistas individuales al finalizar el programa

Tema	Descripción	Extractos Representativos
Conciencia emocional	Aumento en la capacidad para identificar y nombrar emociones, diferenciar su intensidad, origen y manifestaciones físicas (tanto propias como de otras personas). También comienzan a reconocer la conexión entre emoción, pensamiento y acción, el vínculo entre las sensaciones corporales y la experiencia emocional.	“Y cada vez que miraba la ruleta de las emociones, yo decía y me hacía la autoevaluación. Yo misma que siento hoy que estoy sintiendo entonces durante ese proceso esos días de las actividades me di cuenta que sentí de pronto rabia” / “Pues antes, la verdad no les ponía cuidado, para mí era así normalitas, solo las como las principales las que hablábamos por alegría, tristeza e imagino y la ira y ya y ahoritica, si uno pues ya conoce un poquito más las emociones, entonces empieza uno a distinguir ¿Qué es lo que realmente siente?” / “Bueno, las emociones mías antes no las entendía (...) Entonces entendí que mis emociones me conllevan a siempre buscar una solución (...) que a pesar de sea las circunstancias, siempre voy a tener una solución” / “Porque con eso yo me estaba conllevando a enfermarme. Y entendí que yo no estoy enferma, sino por sentir eso en el instante es que me indispongo, entonces (...) yo tengo que seguir, eh, con digamos, ese proyecto en mi vida de las emociones, interpretarlas, manejarlas, analizarlas” / “Yo Dios mío, mi mamá siente la emoción de la nostalgia. O sea, me di cuenta en eso y no lo había percibido así”
Regulación emocional	Se evidencia una incorporaron, o un interés por seguir implementando, técnicas como la respiración, la meditación, entre otras, para gestionar emociones intensas. Estas estrategias se vinculan con prácticas de autocuidado y reducción del malestar.	“La del hielo... me relajó, dije ‘no lo puedo crear, pero sí sirvió muchísimo’” / “Y esta me va a servir la del hielo acá, pero ya no me lo va a colocar acá, sino que me lo va a colocar de la espalda.” / “Como meditar, que si lo hacía una vez lo voy a hacer durante el día 2 veces más.”
Consolidación de hábitos y cambio en la rutina	El programa promovió espacios personales dentro de la rutina diaria. Las participantes resaltan la importancia de establecer horarios y de reservar momentos para el autocuidado emocional.	“Claro, el escribir escribir todos los días porque pues uno nos acostumbrado ya salir uno en el colegio y uno no escribe más, pero es que todos los días lo que se siente porque lo siente. Eso sí me precioso, ves, y yo creo que también uno lo debería aplicar en el día a día” / “La reflexión del día, en las noches, eso lo he aplicado más que todo” / “Me programé para eso... sé que existe un horario en el que se pueden hacer actividades”

Tema	Descripción	Extractos Representativos
Impacto en relaciones interpersonales	Se observan cambios en la forma en que las participantes perciben y responden a las emociones de otras personas, especialmente hijos/as y parejas. Se fortalece la empatía y la capacidad de diálogo.	/ “Porque uno tiene un horario establecido, sí, digamos por la mañana es un poquito de trabajo, luego el almuerzo y por la tarde toda la tarde yo me dedicaba a trabajar con esto (...) siempre fue lo difícil, pero sin embargo, pues colocaba alarma para que no se me olvidara.” “Con eso sí hubieron cambios y que también analice mucho, digamos la parte efectiva, mi familia de mis mi núcleo familiar”. / “Aprendí a analizar a mi esposo... entender que esa persona necesitaba de mí” / “Con mi hijo adolescente... ya empiezo a conocer esa parte de él”. / “Tomé esa emoción del que mi mamá podía sentir como tristeza y nostalgia para ese cambio de esa partecita”
Valoración del programa y sentido de pertenencia	Las madres valoran positivamente las actividades, el juego, la escritura reflexiva y el acompañamiento. Expresan compromiso, disfrute y deseo de continuidad.	“Me encantó el bingo emocional, lo haré con mis niñas” / “No cambiaría nada” / “Es un programa para uno mismo, para crecer y aprender de nuestras emociones” / “Sólo cambiaría que participaran más papás, porque sí lo necesitan”. / “No, de que no me gustara, no. Para qué, me gustó, la verdad que me quedé con mucho” / “Los puntos y los premios (...) eso lo motiva uno a seguir, sabes, como algo adictivo” / “Pues chévere porque dije ah me gané hoy algo y me lo compraba”
Motivación y continuidad del cambio	Las participantes muestran intención de sostener lo aprendido, con motivaciones personales y familiares como eje. Identifican el programa como un punto de partida para seguir explorando su bienestar.	“Mi motivación es mi familia... este viaje interior me sirvió muchísimo” / “Nunca es tarde para aprender y conocerse uno mismo” / “Me motiva eh, mi forma de crecimiento, de conocimiento personal” / “yo me metí en la nave, ya con mi navecita (...) hacer un viaje interior más que todo (...) explorar y entender que a veces no son los demás sino son mis actitudes que soy yo la que tengo que tener cambios.”

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* Se empleó ChatGPT como apoyo para realizar el análisis temático.

Los resultados expuestos por las entrevistas de cierre demuestran un alcance satisfactorio de los objetivos del programa, trabajando de manera coherente en las necesidades identificadas respecto al fortalecimiento de conciencia y regulación emocional, así como la consolidación

efectiva de hábitos de bienestar, potenciado por las estrategias del programa, especialmente el uso de deadlines y horarios. De manera adicional, se evidencia un doble impacto del programa, en el ámbito personal, que se evidencia a través de comentarios como “ahorita, sí, uno pues ya conoce un poquito más las emociones, entonces empieza uno a distinguir ¿Qué es lo que realmente siente?”, pero también en el ámbito interpersonal con efectos positivos, lo que se ve en expresiones como “Con eso sí hubieron cambios y que también analice mucho, digamos la parte efectiva, mi familia de mi núcleo familiar”. Lo anterior coincide con los planteamientos de distintos autores, quienes abogan por la importancia de realizar programas de educación emocional para padres y madres de familia con el objetivo de fortalecer las competencias emocionales individuales y potenciar las del núcleo cercano, principalmente los/as hijos/as (Bisquerra, 2011; de la Concepción y Guevara, 2023; Turculeț y Tulbure, 2014).

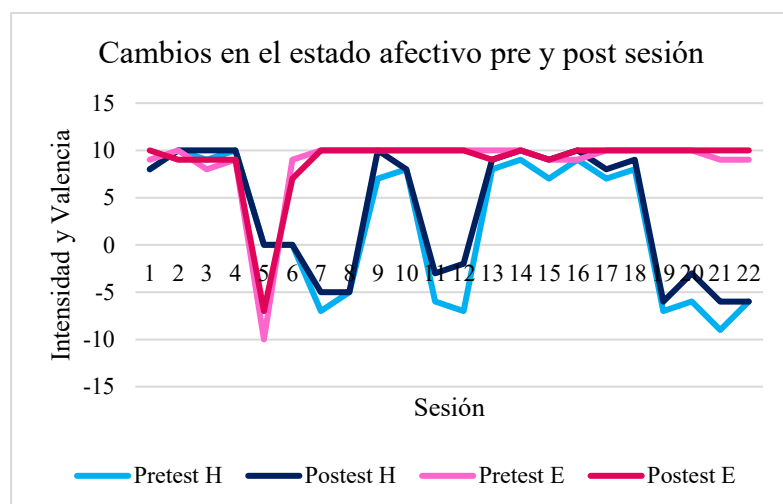
Por otra parte, es notable una motivación para continuar construyendo hábitos de bienestar y una posibilidad de permanencia de las estrategias adquiridas, en comentarios como “yo me metí en la nave” y “yo creo que también uno lo debería aplicar en el día a día”, lo que da indicios de la sostenibilidad del programa a largo plazo. Para finalizar, las estrategias de gamificación y ciencias de la decisión fueron bien valoradas y factores relevantes para la motivación y sentido de pertenencia con el programa, como se refleja en las expresiones “eso lo motiva uno, a seguir” y “Pues chévere porque dije ah me gané hoy algo y me lo compraba”.

Resultados cuantitativos

Respecto al impacto de los hábitos de bienestar en el estado afectivo, la Figura 3 muestra estado afectivo de las participantes antes y después de cada sesión durante las actividades del programa en las que se realizó diagnóstico del estado afectivo (1-22).

Figura 3

Cambios en el estado afectivo pre y post sesión



Nota. Las participantes se nombran H y E para mantener el anonimato.

La gráfica muestra la valencia e intensidad de la emoción (la valencia negativa se encuentra representada en el eje Y negativo) a lo largo del programa. Como es posible evidenciar, el mayor cambio del estado afectivo fue una reducción de la intensidad de una emoción con valencia negativa en cinco puntos (ver día 12). Al realizar un análisis de los datos, se observa que, en promedio, el estado afectivo se vio modificado de manera positiva un promedio de cambio del estado afectivo cambió aproximadamente 0.72 en términos de intensidad hacia una valencia más positiva.

Conclusiones

El programa de educación emocional “Exploradoras del universo emocional” dirigido a madres del colegio Atabanza, orientado a partir del modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007), el modelo del comportamiento de Fogg (2009) y estrategias de gamificación (Deterding et al., 2017), demostró ser efectivo en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de conciencia y regulación emocional. Además, evidenció de manera exitosa, a través de un análisis

cualitativo, que las participantes que se involucraron en el programa de inicio a fin desarrollaron hábitos de bienestar que, según lo que fue manifestado, esperan que perduren más allá de esta intervención.

En cuanto al efecto de las sesiones en el estado afectivo de las participantes, los resultados cuantitativos reflejan un posible impacto, en especial en la reducción de la intensidad de emociones con valencia negativa. Sin embargo, debido a la falta de información cuantificable de la valencia de las emociones, no es posible determinar el cumplimiento del cuarto objetivo. Debido a lo anterior, se requieren más análisis bajo otras condiciones para determinar el efecto de las sesiones en el estado afectivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante destacar que los programas de educación emocional basados en el desarrollo de rutinas y la construcción de hábitos son una alternativa funcional y necesaria para lograr aprendizajes sostenibles con el tiempo, en comparación con intervenciones aisladas cuyo foco es el corto plazo (Bisquerra, 2000; Zeidner et al., 2002; Álvarez-Hevia, 2023). Sin embargo, es importante continuar con investigaciones bajo condiciones distintas para determinar, de manera más controlada, la efectividad de este tipo de programas de manera asincrónica y semi-autónoma.

Por otra parte, el uso de estrategias de gamificación y ciencias del comportamiento demostró no solamente ser eficaz, sino también esencial en un contexto semi autónomo y mediado por la tecnología. La presencia de estas estrategias demostró ser uno de los determinantes para la participación y el aumento de motivación de las madres, de acuerdo con los resultados de las entrevistas, facilitando la creación de una rutina sencilla de implementar en la cotidianidad.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que, si bien el programa demostró tener resultados positivos en las participantes, tuvo un alcance poblacional muy bajo ($N=2$), lo que implica una limitación para generalizar los resultados a la población de padres y madres de familia del colegio Atabanzha. Por su parte, el programa da paso a múltiples preguntas y líneas de acción para futuras implementaciones. Una de ellas es la relevancia de desarrollar más programas de educación emocional para familias pues, como se observó en la revisión de literatura, existen muy pocos estudios que tomen en cuenta a esta población. Adicionalmente, sería interesante explorar nuevas estrategias que promuevan la participación y el compromiso de los/as acudientes; en especial sería valioso observar el compromiso de los padres de género masculino, pues en este caso no fue evidente su presencia. Por último, es importante destacar el apoyo y la integración con la institución educativa, con el objetivo de que exista un anclaje adicional en términos de compromiso, pero también para consolidar un sistema de apoyo integral para las familias y los estudiantes.

Valoración personal

Diseñar e implementar el programa fue un proceso bastante retador. Si tuviera la oportunidad de vivir nuevamente la experiencia aprovecharía las estrategias que utilicé para hacer el programa más atractivo y favorecer el compromiso con el programa. Considero que el hecho de que el programa tenga un marco teórico robusto hace que la implementación de las actividades, incluso si es de manera remota, se sienta más significativo.

Por otro lado, si pudiera replantear algunas cosas de mi programa probablemente empezaría con un cronograma mucho más amplio, que dé espacio a la reprogramación de sesiones presenciales que, en mi opinión y de acuerdo con lo visto en las clases, son sumamente necesarias para la consolidación de información. De manera adicional, me gustaría explorar otros

métodos de evaluación de los aprendizajes, para tener una mejor evidencia de la efectividad del programa en relación con los objetivos planteados.

En términos de aprendizajes personales, descubrí que existen bastantes retos para alcanzar a la población de padres y madres de familia, lo que continúa apoyando la necesidad de generar más espacios para que puedan acceder y estrategias alternativas para fomentar su participación. Por otra parte, en la implementación del programa, aprendí mucha información respecto a las ciencias del comportamiento y su uso en múltiples contextos, lo que me dejó con ansias de seguir investigando y descubriendo nuevas cosas al respecto. En un sentido similar, aprendí lo robusta que es la planeación de los programas de educación emocional y algunas cosas necesarias para su implementación que anteriormente solo tenía en la teoría; experimentar este proceso me permitió crecer como educadora emocional y darme cuenta de que es apenas el primer paso en este camino.

Referencias

Alvarez-Hevia, D. M. (2023). A critical approach to Emotional Intelligence as a dominant discourse in the field of education. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 14.

Aranda, M. G. & Caldera, J. F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@rnos*, 8(31), 41.

Barbosa-Granados, S., Cruz, J. M., Ramírez-Herrera, S., & Granada, J. A. (2021). Inteligencia emocional en deportistas universitarios: Género y modalidad deportiva. *Las características de esta publicación son propiedad de la Universidad Autónoma de Baja California*, 6.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Colorado, Y. S., García, K. G., Alfonso, L. M., & Ospino, G. C. (2012). Características de inteligencia emocional y género en estudiantes de psicología y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia: un estudio piloto. *Duazary*, 9(2), 132-139.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Multi-health systems.
- Bernacer, J., & Murillo, J. I. (2014). The Aristotelian conception of habit and its contribution to human neuroscience. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 883.
- Bernacer, J., & Murillo, J. I. (2014). The Aristotelian conception of habit and its contribution to human neuroscience. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 883.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 2007, num. 10, p. 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. *Urduliz: Desclée*.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., ... & Aguilera, P. (2012). ¿Cómo educar las emociones. *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, 27.

Bocanegra, E. V. C. (2024). El abordaje de las competencias socioemocionales postpandemia en las instituciones educativas en Colombia. *Investigación y postgrado*, 39(1), 53-69.

Bradberry, T. (2023). *Emotional intelligence habits*. TalentSmart

Buitrago Bonilla, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. Universidad de Granada.

Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades investigativas en Educación*, 14(1), 157-179.

Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *RELAPAE* (7), pp 121-130

Castiblanco, Y. M. C., Ramos, M. J. G., León, C. I. G., & Delgado, A. G. C. (2022). Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá. *Psicoespacios*, 16(29), 1-18.

Castro, J. A., Hernández-Pozo, M. D. R., & Barahona Torres, I. (2021). Metacognición y autodeterminación, impulsividad e inteligencia emocional, y su relación con indicadores de bienestar y salud en adultos jóvenes. *Interacciones*, 7, e216.

Cerón Perdomo, D. M., Pérez-Olmos, I., & Ibáñez Pinilla, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(1), 49-64.

Cheng, A., Calhoun, A., & Reedy, G. (2025). Artificial intelligence-assisted academic writing: recommendations for ethical use. *Advances in Simulation*, 10(1), 22.

- Chica-Palma, O. C., & Sánchez-Buitrago, J. O. (2015). Escenarios problematizadores de las organizaciones educativas desde la perspectiva del desarrollo de competencias emocionales en los docentes en formación. *Praxis*, *11*(1), 116-131.
- Cuberos, R. C., Ruz, R. P., Ortega, F. Z., Sánchez, M. C., Valero, G. G., & Granizo, I. A. R. (2017). Clima motivacional e inteligencia emocional en la promoción de hábitos saludables: Una revisión narrativa. *EmásF: revista digital de educación física*, (49), 108-117.
- Damgaard, M. T., & Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review*, *64*, 313-342.
- de la Concepción, M., & Guevara, R. (2023). Propuesta de formación parental sobre educación emocional para padres y madres con hijos e hijas en educación primaria. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación familiar*, (61), 123-151.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2023). DANE. Gran Encuesta Integrada de Hogares GEIH 2012-2023. Pobreza monetaria | Encuesta de Calidad de Vida - Pobreza multidimensional Bogotá. [en línea], disponible en <https://acortar.link/QiEvRS>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011, May). Gamification: Toward a definition. In *CHI 2011 gamification workshop proceedings* (Vol. 12, pp. 1-79).
- Dickinson, A. (1985). Actions and habits: the development of behavioural autonomy. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B, Biological Sciences*, *308*(1135), 67-78.
- Fogg, B. J. (2009, April). A behavior model for persuasive design. In *Proceedings of the 4th international Conference on Persuasive Technology* (pp. 1-7).

- Franco Perciga, A. C., Sosa Murillo, P. A., & Santos Niño, D. A. (2023). *Manejo de competencias emocionales como herramienta para la resolución de conflictos con familias de la comuna dos en el Municipio de Soacha Cundinamarca* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO).
- Graybiel, A. M. (2008). Habits, rituals, and the evaluative brain. *Annu. Rev. Neurosci.*, *31*(1), 359-387.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.
- Kahneman, D. (2011). *Fast and slow thinking*. Allen Lane and Penguin Books, New York.
- López, S. M., & Álvarez, N. S. (2020). Inteligencia emocional: avances teóricos y aplicados tras 30 años de recorrido científico. *Know and share psychology*, *1*(4).
- Loreto-Franco, J. C., Restrepo-Segura, Y. C., & Arroyave-Taborda, L. M. (2021). Diseños curriculares e inteligencia social en zonas urbanas y rurales de Colombia. *Cultura Educación Sociedad*, *12*(1), 255-274.
- Martínez, E. J., & Valencia, A. R. (2021). Una mirada desde el desarrollo de la inteligencia emocional por medio de las artes plásticas en segundo de primaria. *Revista Boletín Redipe*, *10*(3), 192-201.
- Moll, J., & de Oliveira-Souza, R. (2007). Moral judgments, emotions and the utilitarian brain. *Trends in cognitive sciences*, *11*(8), 319-321.
- Murphy, K. R. (Ed.). (2014). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?*. Psychology Press.

- Naeem, M., Smith, T., & Thomas, L. (2025). Thematic Analysis and Artificial Intelligence: A Step-by-Step Process for Using ChatGPT in Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 24, 16094069251333886.
- Norton, Michael I.; Mochon, Daniel; Ariely, Dan . (2012). The IKEA effect: When labor leads to love. *Journal of Consumer Psychology*, 22(3), 453–460. doi:10.1016/j.jcps.2011.08.002
- Ospina Montoya, E. *Emocionarte: Aplicación web basada en los principios de la gamificación para favorecer el desarrollo emocional de niños y niñas del grado tercero del Colegio Gimnasio San Bernardino de Neiva* (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana).
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion* (pp. 3-33). Academic press.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Rincón, R. A., & Rodríguez, Á. P. A. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret*, (10), 61-72.
- Rodríguez Mantilla, H. D. (2025). Material programa de educación emocional.pdf (Version 1). figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29242475.v1>
- Rodríguez Solarte, G. A., & Zamudio Villota, J. M. (2018). Creencias frente a la educación en competencias emocionales de niños preescolares en un grupo de padres y maestros en Pasto.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez, E. H., & Colomo-Palacios, R. (2012). La Gamificación como agente de cambio en la Ingeniería del Software. *RPM*, 9(2), 30-56.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital Investigación y Docencia*, 13(1). 101-122. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008
- Sarstedt, M., Neubert, D., & Barth, K. (2017). The IKEA effect. A conceptual replication. *Journal of Marketing Behavior*, 2(4), 307-312.
- Secretaría de Educación del Distrito (2022) - Tasa global de cobertura bruta en educación por localidad. Reporte 2022.
- Thaler, RH, y Sunstein, CR (2008). *Nudge: Mejorando las decisiones sobre salud, riqueza y felicidad*. Yale University Press.
- Thorndike, L.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers Magazine*, 140: 227-235.
- Turculeț, A., & Tulbure, C. (2014). The relation between the emotional intelligence of parents and children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 592-596.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 177-234). Madrid: Síntesis Editorial.
- Villarreal, V. D. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141.

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological bulletin*, 98(2), 219.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist*, 37(4), 215-231.

Zorrilla, Y. E. G., & Guillen, L. P. N. (2021). Inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de una Institución Pública. *TecnoHumanismo*, 1(10), 16-26.

