



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TALLER DE ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL
EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES CON FACTORES DE
RIESGO: ESTUDIO PILOTO**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

W E N D I C E R V A N T E S M O R A L E S

DIRECTORA:

DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA

REVISORA:

DRA. BLANCA ELENA MANCILLA GÓMEZ



MÉXICO, D.F.

2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme un espacio para crecer y desarrollarme en todos los aspectos de mi vida, acompañarme en el logro de mis metas y darme la dicha de estar rodeada de personas llenas de conocimiento, experiencias y sabiduría, quienes contribuyeron a formarme profesionalmente.

A las autoridades de la escuela secundaria pública que hicieron posible el desarrollo y conclusión de este trabajo. Al grupo de adolescentes que formó parte de esta investigación y que me enseñaron en vivo y en directo los retos que implica ser adolescente.

A la Dra. Fayne Esquivel, por su tiempo, dedicación y paciencia en la elaboración de este trabajo, por recibirme con los brazos abiertos y dejarme formar parte de su equipo de investigación, y por ofrecerme su apoyo y aceptación en diversas circunstancias que se presentaron, mostrando siempre su lado tan humano que la caracteriza; pero, sobre todo, por sembrar en mí una manera distinta de entender las emociones y enfrentar las situaciones difíciles de la vida.

A la Mtra. Blanca Elena Mancilla, por impulsarme y favorecer la conclusión de este trabajo, por todos los aprendizajes y experiencias compartidas, y por su profesionalismo para formar estudiantes.

A mis sinodales: Rocío Nuricumbo, Verónica Ruiz y Francisco Espinosa, por el tiempo y esmero que dedicaron a la revisión de este trabajo, cuyas contribuciones me hicieron aprender mucho más de lo que esperaba.

Más agradecimientos...

A toda mi familia, por apoyarme, estar siempre conmigo y darme la fuerza para seguir adelante.

A mi mamá, por enseñarme el valor de la vida, ser un gran ejemplo de fuerza, sabiduría y perseverancia, y por todo el cariño, apoyo y aceptación que me has brindado. ¡Gracias Lucy!

A mi papá, por motivarme a seguir adelante y nunca rendirme, por cuidarme y procurarme cariño, por reconocer mis logros y ser un hombre tan fuerte. ¡Gracias Lucio!

A mi hermano, por ser mi mayor ejemplo de fortaleza y motivación para nunca rendirme, por la alegría y felicidad transmites con cada parte de tu ser, porque eres el mayor milagro que Dios nos dio. ¡Gracias Dilan!

A ti, por apoyarme en los momentos que más te necesite, por compartirme gran parte de tu ser, tu tiempo y espacio; eres y serás alguien muy importante para mí. ¡Gracias Juan!

A todas mis amigas, amigos y compañeros que conocido al paso de los años en estas nuevas experiencias en lo profesional y lo laboral; muchas gracias por cuanto me han dejado conocer y aprender de su persona, los quiero mucho: Karla, Sandra, Cinthya, Lizbeth, Mora, Anadely, Maritza, Vianey y Brenda.

Gracias a la vida, que me ha dado tanto...

Violeta Parra

ÍNDICE

RESUMEN	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. REGULACIÓN EMOCIONAL	5
1.1 Definiciones de emoción	5
1.2 Definición de <i>Regulación Emocional</i> (RE)	12
1.3 Desarrollo de la Regulación Emocional en la adolescencia	21
1.4 Estrategias de Regulación Emocional	24
1.5 Estrategias de Regulación Emocional, apego y estrategias	28
CAPÍTULO II. EL PAPEL DEL CONTEXTO SOCIOFAMILIAR EN EL DESARROLLO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL	33
2.1 Observación	35
2.2 Prácticas de crianza	37
2.3 Clima emocional de la familia	38
2.4 Relaciones de pareja	38
2.5 Características de los niños y de los padres	40

CAPÍTULO III. FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN EN LA ADOLESCENCIA	43
3.1 Factores de riesgo	43
3.2 Factores de protección	47
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	51
4.1 Planteamiento y justificación del problema	51
4.2 Pregunta de investigación	52
4.3 Objetivo general	53
4.4 Objetivos específicos	53
4.5 Tipo y diseño de la investigación	53
4.6 Variables	54
4.7 Definición conceptual de las variables	54
4.8 Definición operacional de las variables	55
4.9 Escenario o situación	56
4.10 Participantes y muestreo	56
4.11 Técnica de recolección de datos	57
4.12 Productos del taller	57
4.13 Procedimiento	58
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS	59
5.1 Resultados generales de las sesiones de trabajo grupal	59
5.2 Descripción pormenorizada de las sesiones de trabajo grupal	64
5.2.1 Fase inicial: 2 sesiones de 60 minutos con los adolescentes y 1 sesión de 90 minutos con los padres	64

5.2.2 Fase intermedia: 7 sesiones de 60 minutos con los adolescentes	76
5.2.3 Fase final: 2 sesiones de 60 minutos con los adolescentes y 1 sesión de 90 minutos con los padres	95
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	103
CAPÍTULO VII. ALCANCES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	111
REFERENCIAS	115
ANEXOS	123
I. Cartas descriptivas de las sesiones	123
II. Técnicas grupales y ejercicios vivenciales	128
III. Productos del taller	132

RESUMEN

Recientemente se ha buscado entender las emociones en contextos específicos, así como la capacidad de las personas para regularlas. Este trabajo ha tomado como referencia el modelo de la *Regulación Emocional* (RE) propuesto por Gross y Thompson (2007), quienes mencionan al respecto del término: “se refiere a la capacidad del individuo para modular su estado afectivo y conducta en función de metas”. Estos autores desarrollan un modelo de la RE compuesto por cinco procesos cognitivos y conductuales, los cuales generan una estrategia: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue de la atención (implica la distracción y la concentración), cambio cognitivo y modulación de la respuesta.

A partir de lo ya mencionado, el objetivo de este trabajo fue el diseño e instrumentación de un taller de estrategias de regulación emocional dirigido a un grupo de doce adolescentes de entre 12 y 14 años de una escuela secundaria pública del Distrito Federal que presentaban factores de riesgo

Se diseñaron 10 sesiones de trabajo grupal con una duración de 60 minutos cada una. Al iniciar y al finalizar el taller, los participantes describieron en una hoja una situación de conflicto en su vida cotidiana y la estrategia que utilizaron para resolverla. En las sesiones se realizaron técnicas grupales y ejercicios vivenciales en torno a sus emociones, con el objetivo de promover en el grupo la adquisición y elección de estrategias eficaces para la solución de situaciones de conflicto.

Para analizar los resultados se construyeron cinco categorías de respuesta, de acuerdo con las estrategias de RE propuestas por Gross y Thompson (2007). Se realizó un análisis de frecuencias para identificar las situaciones de conflicto y las estrategias que los participantes describieron antes y después de la intervención. Asimismo, se utilizó una bitácora como técnica para reportar y evaluar las sesiones de trabajo grupal.

En la fase inicial de la intervención se identificaron cuatro situaciones de conflicto mencionadas por los adolescentes: problemas entre los miembros de la familia (60%); problemas “sin descripción” (20%), debido a que fueron poco claros en la expresión de su conflicto; en una mínima cantidad mencionaron problemas en el contexto escolar (10%) y problemas en el noviazgo (10%). En la fase final, los adolescentes reconocieron y describieron sólo dos tipos de situaciones: en el contexto escolar (50%) y en el contexto familiar (50%). En ésta no aparecieron ni los problemas sin especificar ni aquellos en el noviazgo.

Con respecto de las estrategias para resolver el conflicto, se identificaron cuatro de las cinco estrategias propuestas por Gross y Thompson (2007). En la fase inicial, la estrategia *modulación de la respuesta* se encontró con mayor frecuencia (40%); los adolescentes indicaron que frente a la situación de conflicto se quedaban sin hacer nada. La segunda estrategia más utilizada fue el *despliegue de la atención* (30%), en su variante *concentración/rumiación*; este grupo de adolescentes reportó pensar constantemente en la situación o recordar lo sucedido.

En la fase final de la intervención se aprecia un cambio en la frecuencia de las estrategias utilizadas. La estrategia *modulación de la respuesta* se identificó en un 40%. Ésta se utilizó con la misma frecuencia durante la fase inicial, pero en esta última fase, aunque la estrategia es la misma, la descripción cambia totalmente, pasando de “me quedo sin hacer nada” a “me calmo, me tranquilizo o pienso antes de responder”. La segunda más

reportada en la fase final, con un 40%, fue *modificación de la situación*. En ésta los adolescentes describieron: “busco solucionar la situación, doy explicación o trato de llegar a un acuerdo”. Tal respuesta aumentó considerablemente con respecto de la primera fase, en la que sólo la reportó 10% de los jóvenes.

A través del análisis anterior se puede llegar a la conclusión general de que esta intervención favoreció al uso de estrategias de la RE socialmente óptimas ante las situaciones de conflicto que enfrentaban los adolescentes, tanto en el contexto familiar como en el no-familiar.

Asimismo, se aprecia que las sesiones de trabajo grupal crearon un espacio de escucha y aceptación entre pares, lo que sirvió para fortalecer sus relaciones sociales y, así, lograr la construcción de redes de apoyo entre los participantes para promover la reflexión.

Palabras clave: estrategias de regulación emocional, adolescentes, factores de riesgo.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones ha dado un giro importante en cuanto a la manera de ser entendido. Con las recientes investigaciones en torno a la *Regulación emocional* (RE), las emociones dejaron de ser vistas como la supresión o control de impulsos para comprenderse como la modulación de estados afectivos en función de metas (Thompson y Meyer, 2007), con la finalidad de obtener de ellas resultados adaptativos (López, Salovey, Beers y Cote, 2005).

Gross y Thompson (2007) proponen un modelo de la RE compuesto por cinco procesos cognitivos y conductuales que generan una estrategia de regulación: selección de la situación; modificación de la situación; despliegue de la atención (distracción y concentración); cambio cognitivo y modulación de la respuesta. Cabe señalar que las estrategias de la RE nunca son inherentemente óptimas o inadaptadas, sino adaptativas de acuerdo con el contexto, las metas específicas del individuo y las circunstancias particulares (Thompson y Waters, como se citan en Sánchez, 2010).

Actualmente, las teorías de desarrollo han reconocido la importancia que tiene el avance de la RE en la salud psicológica de los niños (Denham, Eisenberg, Spinrad y Morris, 2002; Halberstadt, Denham y Dunsmoore, 2001; Kopp, 1992; Saarni, 1990). Gran parte del trabajo de estos autores ha enfocado su atención en los primeros periodos de desarrollo, pero la investigación en periodos como la preadolescencia y la adolescencia es escasa (MacDermott, Gullone, Allen, King y Tonge, 2010).

Es importante mencionar que tanto la preadolescencia como la adolescencia son periodos cruciales en cuanto a las emociones. La experiencia emocional de los adolescentes es más frecuente e intensa que la de individuos más jóvenes o mayores y la prevalencia de los trastornos se incrementa marcadamente durante los años de la adolescencia (Silk et. al., 2003, como se cita en MacDermott et. al., 2010).

Las emociones de los adolescentes y los cambios que se generan en torno de ellas pueden observarse en el escenario más importante en el que se desarrollan, es decir, en el contexto escolar. Éste les sirve para adquirir diversas habilidades y capacidades a nivel cognitivo y, además, se vuelve un lugar para aprender sobre ellas. En este sentido, se han diseñado diversas intervenciones psicoeducativas, herramienta que por varios años ha resultado útil en la intervención primaria en el área de la salud (Hernández y Sánchez-Sosa, 1991; Palomino, 1999; Lara, Navarro, Navarrete, Mondragón y Rubí, 2003).

Para fines del presente trabajo, los alcances obtenidos en el estudio de las RE, aun con la escasa investigación en el periodo de la adolescencia, permitieron desarrollar e impartir un taller de estrategias de regulación emocional para un grupo de adolescentes en los que se detectaron factores de riesgo importante, todos pertenecientes a una secundaria de la zona sur del Distrito Federal. La intervención tuvo como objetivo principal que los adolescentes pudieran encontrar diversas alternativas para regularse emocionalmente en situaciones de riesgo. El taller se conformó por 10 sesiones con el grupo de adolescentes, con una duración de 60 minutos cada una. También hubo dos reuniones de 60 minutos con los padres de familia: una al iniciar y otra al finalizar la intervención.

En la primera fase, se identificaron las estrategias de la RE que utilizan los adolescentes ante una situación difícil. En la fase intermedia se trabajó con las situaciones difíciles detectadas a través de ejercicios y dinámicas vivenciales, en las que los adolescentes generaron estrategias para afrontar las situaciones retomadas. En la parte final

se llevó a cabo una sesión de cierre, en donde integraron la experiencia que les proporcionó el taller y además se evaluó las estrategias con las que resolvían determinada situación, tal como se hizo desde un principio.

Las aportaciones de este trabajo son relevantes porque, mediante el taller de estrategias de RE, los adolescentes trabajaron con situaciones que, de algún modo, resultan significativas para ellos y están inherentemente ligadas a sus emociones. Asimismo, la propuesta que se ha diseñado puede servir para futuras intervenciones que se lleven a cabo desde el contexto escolar y con este tipo de población.

El presente trabajo se divide en siete capítulos: el primero de ellos aborda el concepto de la *Regulación Emocional*, el desarrollo de la RE durante la etapa adolescente y las estrategias que han sido investigadas hasta el momento.

Otro de los capítulos aborda el modelo propuesto por Morris, Silk, Steinberg, Myers y Robinson (2007), acerca del papel que juega la familia en la regulación emocional de los adolescentes. También se profundiza en los factores de riesgo y protección durante la adolescencia.

Dado que se ha realizado una intervención, los siguientes capítulos integran el método de investigación, los resultados a los cuales se llegó –con la descripción de cada una de las sesiones, junto con las conclusiones finales–, así como el resultado de las estrategias que se identificaron en las fases inicial y final. También se integró un capítulo con la discusión y conclusión, tanto de aspectos teóricos como de la intervención misma. En el último capítulo se reflexiona acerca de las limitaciones y sugerencias de la intervención para futuras investigaciones. Finalmente, se incluyeron algunos anexos que exponen parte del trabajo realizado con el grupo, como las cartas descriptivas, algunas dinámicas y los productos de las sesiones

CAPÍTULO I

LA REGULACIÓN EMOCIONAL

1.1 Definiciones de emoción

En el lenguaje común, la palabra *emoción* puede referirse a distintos estados afectivos e intercambiarse de manera errónea con los estados de ánimo. Inclusive, puede ser igualada con el término *sentimientos*, debido a que es un término coloquial tratar de definirlo puede parecer una tarea fácil (Palmero, 1997). En las últimas décadas el concepto de *emoción* se ha estudiado desde diversas perspectivas teóricas sin lograr un consenso sobre su definición. Algunas de sus acepciones acentúan los aspectos conductuales, otras fisiológicos; algunas son precisas, otras vagas y ambiguas; unas más plantean el carácter adaptativo de la *emoción* y, complementariamente, sus efectos desorganizadores (Esquivel, 2010).

A pesar de las diferencias sustanciales encontradas en la literatura sobre la *emoción*, Cole, Martín y Dennis (2004) integran los puntos más fuertes que comparten la mayoría de las teorías de las emociones en la infancia, de los cuales se destaca la influencia *neodarwiniana*, que visualiza a la emoción como la capacidad biológica que perdura en los humanos por su extraordinario valor para la supervivencia. Así, las emociones son entendidas como un radar de un sistema de respuesta rápido que construye y conlleva un

significado que atraviesa el flujo de la experiencia, constituyéndose como herramientas que sirven para valorarla y actuar ante determinada situación.

En este sentido, Arnold (1960) utiliza el término *valoración* (en inglés *appraisal*) para referirse al proceso que realiza una persona para apreciar el significado específico de una situación (Barrett y Campos, 1987; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Scherer, Schorr y Johnstone, 2001). De este modo, el término *emoción* se define como el significado de la evaluación de la experiencia (Cole, Martin y Dennis, 2004).

Con respecto de las variaciones que se producen cuando se valora el significado de la experiencia, Damasio (1998) señala que el estado emocional se define por los cambios generados en el cuerpo y en ciertas zonas del cerebro. Asimismo, describe a la *emoción*, como un complejo conjunto de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo (Damasio, 2005). Dichas respuestas se producen cuando el cerebro detecta un estímulo que desencadena la emoción, así como determinadas reacciones automáticas. Si se consideran los diversos tipos de emoción, Damasio (2005) ofrece una hipótesis para la definición conceptual del constructo que resalte el papel tan importante que desempeñan las emociones para la supervivencia y el bienestar de las personas (ver la figura 1).

Al destacar el papel adaptativo que tienen las emociones, Scherer (como se cita en Esquivel, 2014) señala desde la perspectiva neuropsicológica una serie de características que definen a las emociones y al mismo tiempo las distinguen de otros estados afectivos. Se mencionan a continuación:

1. Están focalizadas en un evento. Las emociones generalmente son provocadas por determinados eventos que conforman el estímulo; si algo le sucede, el organismo desencadenará una respuesta que, al ser evaluada, determina su significado. De este modo, las emociones, en vez de flotar libremente, se anclan en un evento específico.

2. Son impulsadas por la evaluación, es decir, el evento que provoca la emoción y sus consecuencias es favorable a las necesidades del organismo. La evaluación del evento es un proceso rápido que puede darse tanto interna como externamente; todo depende de las preferencias de la persona que lo evalúa con relación a sus características genéticas o aprendidas.
3. Implican una respuesta sincronizada. Dependen de la importancia del evento que las provoca, el flujo del comportamiento se interrumpe y la mayoría de los sistemas del organismo contribuyen a la preparación de una respuesta coordinada.
4. Cambian con rapidez. Debido a la nueva información que surge como resultado de las reevaluaciones, los procesos emocionales cambian rápidamente, lo que permite al individuo adaptarse a las nuevas evaluaciones y circunstancias. Estos cambios en la emoción son diferentes a los estados anímicos.
5. Impactan en el comportamiento. Frecuentemente, las emociones alteran el comportamiento, al generar nuevas metas que pueden afectar la comunicación con los demás.
6. Se manifiestan con intensidad. La intensidad del patrón de respuesta frente a un evento implica el carácter adaptativo de la emoción con relación a una experiencia emocional intensa que se diferencia de los estados anímicos.
7. Son de corta duración. Al ser acciones específicas de respuesta a un estímulo (interno o externo), las emociones implican sincronización y movilización de una respuesta

masiva, por lo que su duración es relativamente corta y permiten flexibilidad del comportamiento del individuo.

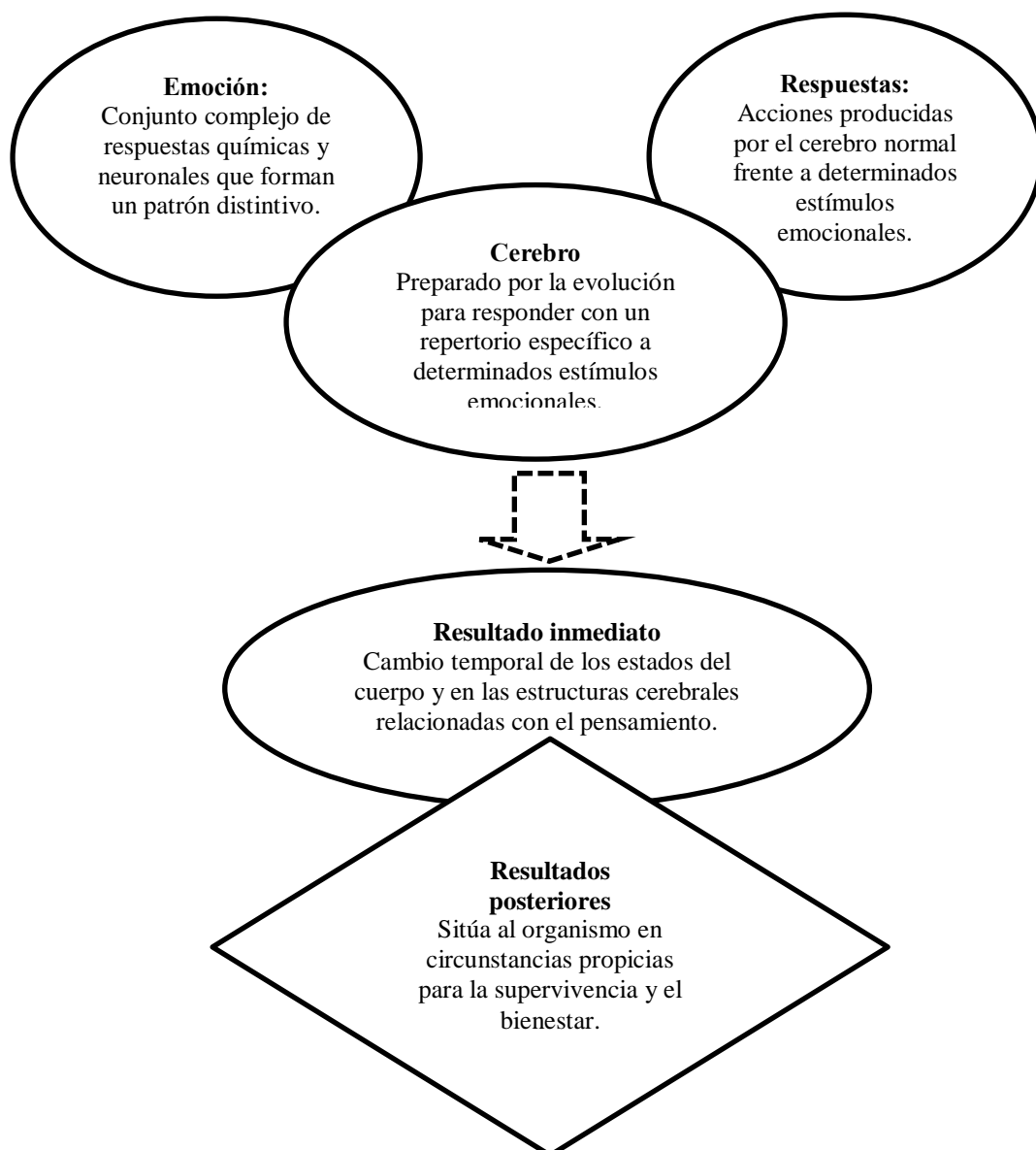
Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz (2002) señalan que la corta duración de las emociones se debe a procesos multidimensionales, que emergen por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo. Esto da lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas que implican manifestaciones cognitivas, fisiológicas, motoras y expresivas, íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio; es decir, con la adaptación de un organismo a las constantes modificaciones del medio ambiente.

Los autores consideran que *emoción* tiene tres significados diferentes, dependiendo de si se alude a lo que denominan *síndrome*, a un *estado* o a la *reacción*. Definen el *síndrome emocional* como lo que se experimenta durante una emoción; por ejemplo: la ira como síndrome describe y prescribe qué persona puede o debe experimentarla cuando está disgustada. *La emoción como estado* refiere a una forma breve, reversible (episódica) en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa correspondiente con el síndrome; por ejemplo, de ira. Por último, una *reacción emocional* es el conjunto actual (y altamente variable) de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional; las cuales pueden incluir expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas manifiestas y experiencias subjetivas.

Por su parte, Izard (2007) plantea que las emociones básicas comprenden un conjunto de componentes neurológicos, corporales, motivacionales y afectivos que surgen rápidamente cuando un individuo evalúa una situación como susceptible de ser emotiva e importante para sus metas. Este autor hace una diferenciación entre emociones básicas

positivas (como el interés, el gusto y la alegría) y negativas (como la tristeza, el enojo y el miedo). Las primeras ocurren, frecuentemente, para facilitar la exploración, el aprendizaje, el comportamiento de filiación y el apego; mientras que las segundas además de tener una menor duración, inciden de manera importante en las relaciones individuo-medioambiente, cuando las situaciones demandan una respuesta automática o muy rápida y producen el alejamiento de la situación que las provocó.

Figura 1. Hipótesis de la emoción



Fuente: Adaptado de Damasio, (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona, Crítica.

Las principales definiciones descritas hasta el momento caracterizan y diferencian a las emociones de los términos con los que comúnmente suelen confundirse; sin embargo, debido a su complejidad y a su relación con la regulación del organismo, es necesario diferenciarlas de otros procesos afectivos y regulatorios.

Con respecto de la *regulación de la emoción*, Gross (1999) menciona que la distinción entre ambos conceptos radica en las diferencias entre la emoción como tal y la experiencia o expresión de dicha emoción después de haber sido regulada. También reconoce que el reto consiste en especificar si la RE ha ocurrido, qué componentes de la emoción se han regulado y cómo se han alterado al ser regulada. Por lo tanto, se considera necesario integrar una definición de la emoción que permita definir la RE.

En este sentido, Gross y Thompson (2007) precisan tres aspectos centrales de la emoción, los cuales se relacionan con los antecedentes y las respuestas emocionales, así como con el vínculo que existe en esta relación. Estas tres características se describen a continuación:

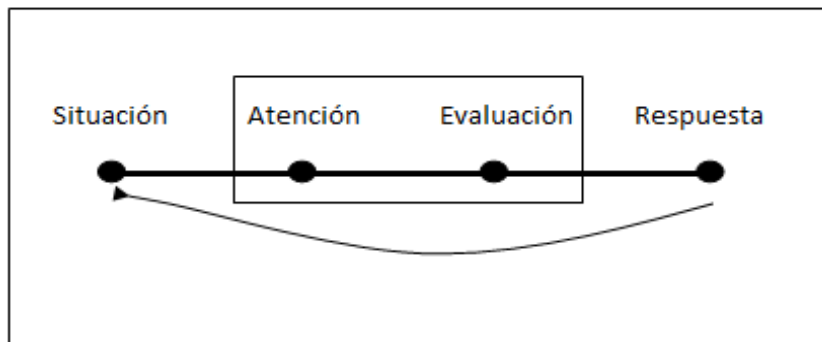
1. Las emociones surgen cuando un individuo presta atención a una situación y califica lo relevante que puede ser para sus metas. Las metas que apoyan esta evaluación pueden ser perdurables (sobrevivencia) o transitorias (ver al equipo ganar el juego). Pueden ser centrales a nuestro sentido del *yo* (ser un buen estudiante) o periféricas (abrir una caja de cereal). También pueden ser conscientes y complicadas (planear vengarse del abusivo del salón) o inconscientes y simples (esquivar un golpe). Asimismo, pueden ser ampliamente compartidas y entendidas (tener amigos) o altamente idiosincrásicas (hallar un nuevo escarabajo para la colección). Sin importar cuál sea la meta o el origen del significado situacional para el individuo, es este significado el que produce la

emoción. Conforme este significado cambia a lo largo del tiempo la emoción también cambia (Gross y Thompson, 2007).

2. Las emociones son multifacéticas, se refieren a fenómenos que comprenden cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento y fisiología central y periférica (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhemy Gross, 2005). El aspecto subjetivo de la emoción se relaciona con la interpretación que hace cada persona sobre lo que siente. Sin embargo, las emociones no sólo hacen sentir algo a las personas: como señala Fridja (1986), hacen sentir como si la persona se encontrara *haciendo* algo, característica que se puede ejemplificar con frases del lenguaje común –por ejemplo, “paralizado de miedo”.
3. Los cambios multisistémicos asociados a la emoción no siempre ocurren de manera obligada, debido a que las emociones cuentan con una cualidad imperativa, que se refiere a cómo estas pueden interrumpir lo que las personas están haciendo. Esta cualidad es la que Frijda (1986) llama *control precedente*. Éste es un aspecto crucial para el análisis de la regulación emocional, pues es el que hace posible dicha regulación.

Juntas, estas tres características esenciales de la *emoción*, constituyen lo que Gross y Thompson (2007) denominan como *modelo de dos fases de la emoción* (véase la figura 2) y que caracterizan como una transacción persona-situación que implica la atención y que tiene un significado particular para un individuo, para dar lugar a una respuesta multisistémica coordinada y flexible a la transacción persona-situación actual puesta en marcha.

Figura 2. Modelo de dos fases de la emoción



Fuente: adaptado de Gross y Thompson, *handbook of emotion regulation*, "Emotion regulation. Conceptual foundations", 2007, Nueva York, Guilford Press.

La secuencia inicia con una transacción persona-ambiente ante un estímulo externo o interno (situación). La situación psicológicamente relevante acapara la atención de la persona y da pie a que ésta evalúe la valencia y el significado de la situación. La evaluación conduce a una respuesta emocional coordinada y flexible de los múltiples sistemas que finalmente produzca el entorno para nuevas transacciones persona-ambiente (este paso está indicado por la flecha).

1.2 Definiciones de *Regulación Emocional (RE)*

De acuerdo con Thompson y Meyer (2007), la actual investigación en torno a la *Regulación Emocional (RE)* tiene dos distintos fundamentos teóricos que tienen puntos en común. El primero se construye a partir del estudio del estrés y el apego en los mecanismos de defensa (basados en la tradición psicoanalítica) y la teoría funcionalista de la emoción. Ésta se refleja en los trabajos sobre las teorías de la personalidad que consideran a la RE como un componente nuclear del funcionamiento de la personalidad y un predictor importante del ajuste psicológico y la competencia social. La segunda aproximación a la regulación emocional también se basa en las teorías funcionalistas, pero en un marco del desarrollo que resalta los fundamentos biológicos, constructivistas y relacionales del crecimiento emocional.

La RE es vista como un desarrollo producto de múltiples influencias, incluyendo el temperamento individual, relaciones significativas, el crecimiento en la comprensión del niño sobre la emoción y los procesos de manejo de la emoción (Esquivel et al., 2013). Las diferencias individuales, en la RE, reflejan el desarrollo de la adaptación del niño a demandas, situaciones, expectativas, así como la conformación duradera de la personalidad; estas diferencias se ven afectadas por cambios en el desarrollo por el cual los niños construyen sus experiencias emocionales.

En consonancia con el cambio conceptual y de actitud, frente a las emociones, se produjo un cambio de concepción respecto a la naturaleza de la RE, que en términos generales dejó de ser entendida como supresión de emociones o control de impulsos, para ser comprendida como modulación de estados afectivos en función de metas. Así, se logra una concepción coherente con la nueva perspectiva funcionalista (Thompson y Meyer, 2007) del desarrollo de las emociones, desde la cual se ha construido una definición de la RE que considera los retos definitorios que implica el constructo de la RE y la *emoción*. Los autores de esta perspectiva coinciden en señalar que la RE se refiere a cambios asociados con emociones ya activadas. Éstos incluyen cambios de la misma emoción –por ejemplo, cambios en intensidad y duración (Thompson, 1994)– o en otros procesos psicológicos como lo son la memoria e interacción social.

Al respecto, Cole, Martín y Dennis (2004) apuntan que el término RE refiere dos tipos de fenómenos regulatorios: la emoción que regula y la emoción que ha sido regulada. En ambos casos, los aspectos regulatorios se deben conceptualizar de manera independiente de la emoción que se activó inicialmente. La *emoción que regula* se refiere a los cambios que aparentemente resultan de la *emoción activada*; también se refiere a los cambios que se dan dentro del individuo.

La *emoción que es regulada*, se refiere a los cambios que se dan en la *emoción activada*. Esto incluye cambios en el valor de la emoción (positivo o negativo), la intensidad con la que se experimente y el tiempo en el que transcurre (Thompson, 1994). Esto puede ser experimentado de manera individual (reducir el estrés al consolarse uno mismo) o en la interacción con otra persona (el niño que hace sonreír a su padre triste).

Por su parte, Eisenberg y Spinrad (2004) definen la RE como el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados sentimentales internos, procesos fisiológicos y de atención relacionados con las emociones, con el objetivo de alcanzar metas individuales. Estas autoras señalan que el proceso de la RE no sólo consiste en provocar cambios en la emoción misma o en las conductas, sino que se trata de modificar el impacto de la emoción –por ejemplo, ocultándola, evadiéndola o afrontándola, y teniendo en consideración las metas del individuo.

A su vez López, et al. (2005) definen a la RE como la habilidad de regular la experiencia emocional, con el objetivo de obtener resultados adaptativos. Asimismo relacionaron este concepto con la inteligencia emocional, que se compone de varias habilidades que están interrelacionadas: percibir las emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento y regularlas. Con respecto de esta última habilidad, mencionan que probablemente sea la de mayor importancia, en relación con la interacción social, debido a la influencia que tiene en el comportamiento y la expresión de las emociones.

En esta misma línea de investigación, y desde la perspectiva de desarrollo, Thompson y Meyer (2007) precisan tres particularidades de la RE:

1. El proceso de la RE conlleva a la disminución, aumento o el simple mantenimiento del nivel de activación emocional (como los niños pequeños o jóvenes que aprenden cómo controlar su conducta en situaciones sociales en las que es necesario). Debido a esto, la

RE constantemente altera la dinámica de la emoción, en lugar de cambiar su calidad; es decir, los individuos alteran la intensidad o duración de una respuesta emocional, la velocidad de recuperación, la reducción o el realce de la labilidad, así como el rango de la respuesta emocional en situaciones particulares, en función de sus objetivos para esa situación (Thompson y Meyer, 1997). Estos autores consideran que las personas emocionalmente bien reguladas son aquellas capaces de alterar la intensidad, duración y reacción, a partir de lo que sienten y no únicamente transformar la valencia de la emoción (tal como cambiar enojo en alegría).

2. Las estrategias de la RE deben ser evaluadas de acuerdo con los objetivos del individuo, según el tipo de situación. Utilizando un ejemplo que proponen los autores, el llanto de un niño caprichoso o el mal humor de un adolescente pueden ser automáticamente interpretados como una revelación de falta de habilidades para la regulación emocional, hasta que se aprecia cómo el llanto del niño causa que los padres accedan y el mal humor del adolescente ocasiona que los adultos se alejen. Así, los niños con trastornos de ansiedad son generalmente considerados con una regulación emocional deficiente, pero su hipervigilancia ante eventos amenazadores es parte de una constelación de estrategias autorregulatorias para anticipar y evitar encuentros con situaciones generadoras de miedo, sin dejar de lado el papel que juega el temperamento y el núcleo familiar en donde se desenvuelven. Estas estrategias regulatorias de la emoción pueden ser las opciones más adaptativas disponibles para los niños (Thompson, 2000).
3. La *regulación emocional* es la manera cómo las personas monitorean, evalúan y modifican sus emociones. La capacidad de los niños para desarrollar la autoconciencia emocional y evaluación de sus sentimientos son características resultantes de la RE en

proceso de formación (Saarni, 1999). Desde una visión constructivista, esto quiere decir que la autorregulación emocional emerge en función del desarrollo de la comprensión del niño sobre la emoción y su significado.

De la misma manera, Gross y Thompson (2007) describen como característica de la RE que las personas puedan regular sus emociones, tanto positivas como negativas, ya sea disminuyéndolas o incrementándolas. En cuanto a la separación de la RE en procesos conscientes e inconscientes, que propone Maestres (1991) y Gross y Thompson (2007) prefieren pensarla como un continuo que va de la regulación consciente que implica esfuerzo y control a la regulación inconsciente, sin esfuerzo y automática.

Por otra parte, estos autores añaden que los procesos de RE pueden usarse para hacer las cosas mejores o peores, dependiendo del contexto y las metas de una persona. No obstante, pueden ser percibidas por otros como desadaptativas, tal como cuando un niño llora muy fuerte con la finalidad de llamar la atención.

Adicionalmente, Thompson y Waters (como se cita en Esquivel, 2014) puntualizan que esta conceptualización de la RE tiene un valor importante para establecer definiciones operacionales que ayuden en la investigación, por lo que se analizan los componentes de la RE:

1. La RE puede dirigirse a emociones tanto positivas como negativas, debido a que todos los tipos de emociones deben ser manejadas en diferentes momentos y situaciones. Por ejemplo, un niño que se esfuerza para controlar la risa en clase utiliza estrategias dirigidas a manejar emociones positivas. Es importante señalar que los esfuerzos regulatorios de la emoción pueden utilizarse para maximizar o mantener las emociones en lugar de simplemente suprimirlas. De esta manera, algunas veces los adultos y los

niños utilizan estrategias para incrementar las emociones positivas: contar historias graciosas con el fin de manejar sentimientos negativos como el miedo en una noche oscura durante un campamento.

2. La RE puede alterar la valencia de una emoción, pero lo más frecuente es que cambie la intensidad, la velocidad de inicio o la reactividad (que tan rápido comienzan), así como la persistencia en el tiempo (cuánto dura) y la velocidad de recuperación (qué tan rápido terminan). Estas características de la RE se constituyen en las estrategias que las personas usan para controlar sus emociones, como pueden ser el intentar enojarse menos, reducir el tiempo de emociones negativas (como la tristeza), o recuperarse (acabar) más rápido con un episodio de miedo.

3. En el transcurso de la vida, la RE puede ocurrir a través de esfuerzos extrínsecos, es decir, de acciones dirigidas por otros y también por esfuerzos intrínsecos, que se refiere a los propios esfuerzos. Ambos procesos son importantes desde etapas muy tempranas en la vida; los infantes y niños pequeños dependen de sus cuidadores para manejar emociones intensas como el placer, la angustia, el miedo y la tristeza, entre otras más. Con el tiempo, el menor asume gradualmente la responsabilidad de un mayor autocontrol, mientras que los padres y otros adultos continúan apoyándolo. Esto implica que, con la ayuda de los adultos (corregulación), se espera que el menor pase de una regulación primordialmente externa a una esencialmente interna que le permita poder autorregularse emocionalmente. Es importante señalar que la corregulación externa siempre está presente, aún en la adultez –como cuando se acude a un amigo para pedir ayuda o consejo.

4. La RE incluye el monitoreo y evaluación de las emociones, también se ocupa de modificar la reacción emocional; además, la RE está implícita en la manera en que el pensamiento modifica a la respuesta emocional cuando ésta es evaluada como satisfactoria, insatisfactoria, o bien, no adaptativa. Los niños pequeños son menos competentes que los adultos para monitorear y evaluar sus reacciones emocionales, debido a que aún no cuentan con esa habilidad. Una de las razones principales por la que a veces los infantes parecen estar fuera de control es porque todavía no adquieren las habilidades emocionales para monitorear sus emociones en función de sus propósitos inmediatos. Cuando las evalúan, lo hacen de manera limitada y sólo en función de sus deseos inmediatos: aquello que *quieren en ese momento*, sin considerar el impacto de su reacción sobre otras personas o las consecuencias que ello pueda tener a largo plazo. De este modo, el monitoreo y la evaluación son habilidades de la RE que se adquieren en el proceso del desarrollo y proveen la base de las estrategias emergentes para que un niño desarrolle la capacidad de modificar sus reacciones emocionales.

5. Las metas pueden variar de acuerdo con cada persona, aún con la misma circunstancia. Un niño que es empujado por un compañero intimidante (*bullying*), incrementará su ansiedad (demostraciones) para atraer la intervención de un adulto; otro niño en un evento similar podría minimizar su ansiedad para mostrarse fuerte frente a sus pares, y un tercero podría incrementar su enojo para tomar represalias. Por lo tanto, entender si las respuestas son adaptativas o no, depende de las metas que se quieran lograr. En el análisis del desarrollo del niño es importante considerar las metas cuando los adultos malinterpretan el manejo de las emociones de los niños o cuando los perciben con dificultades para regularse emocionalmente, cuando lo que está distorsionado son las metas. Así, un niño que en el mercado llora fuertemente por un dulce puede ser juzgado

por un extraño como un niño poco regulado, pero cuando deja de llorar al obtener el dulce queda claro que la estrategia emocional (el berrinche) le permitió alcanzar su meta.

6. Entender la RE en términos de metas se torna más complicado cuando se aprecia que en diversas situaciones existen múltiples metas que gobiernan los esfuerzos regulatorios de la emoción. Una meta puede estar en conflicto cuando incluye objetivos a corto y a largo plazo. El niño que es empujado e intimidado por un compañero podría llorar ruidosamente para llamar la atención de los adultos y de este modo cumplir su objetivo inmediato de que se castigue a quien lo amenaza, pero hacerlo también implicaría enfrentar las burlas de sus compañeros en un futuro. Si este niño le pone un alto al compañero, mediante un reto, es posible que termine con el futuro acoso, pero en la situación inmediata puede ser castigado por pelear en la escuela. En un contexto próximo, las metas también podrían estar en conflicto: si un niño pelea con furia con el compañero que lo amenaza, puede generar reacciones de apoyo, crítica o indiferencia por parte de sus pares. De este modo, es fácil ver que las habilidades de la RE pueden ser muy complejas especialmente en situaciones sociales, como la relación con los pares, en donde las habilidades que se hayan adquirido para regular las emociones se convierten en un importante predictor de la competencia social.

Asimismo, Gross y Thompson (2007), proponen en su investigación que la RE se compone de cinco procesos cognitivos y conductuales, los cuales se generan a partir de la vivencia de un evento emotivo, en el que generan estrategias de regulación, como son: *selección de la situación, modificación de la situación, despliegue de la atención* (distracción y concentración), *cambio cognitivo y modulación de la respuesta*. Estos procesos serán

retomados en el capítulo segundo, pues constituyen uno de los principales fundamentos teóricos de este trabajo.

En resumen, la definición de Thompson (1994) y de sus colaboradores (Thompson y Meyer, 2007; Thompson y Waters, 2010) está orientada a un análisis del desarrollo con énfasis en la regulación intrínseca de las emociones positivas y negativas, con atención especial en la evolución del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales.

La definición funcional de la RE tiene el propósito de entender las reacciones emocionales específicas con relación a las metas deseadas que se han establecido por una persona. Al respecto, Thompson y Waters (2010) señalan que las personas manejan sus emociones para la consecución de objetivos en función de las circunstancias. De este modo, se entiende que las estrategias de RE nunca son inherentemente óptimas o inadaptadas, sino que son adaptativas según el contexto de las metas específicas del individuo en circunstancias particulares.

Para ampliar y mejorar el conocimiento de la RE, resulta de gran importancia tomar en cuenta que ésta constituye un proceso dinámico, donde la emoción y su regulación están íntimamente interconectadas, y todo sucede a través de múltiples niveles del organismo humano: neurológicos, fisiológicos, cognitivos y conductuales. Además, se relacionan con otros procesos como la autorregulación, la memoria y el aprendizaje (Calkins, 2010).

En la medida en que se tomen en cuenta los aspectos anteriores, sin dejar de lado el papel que desempeñan los padres, maestros, amigos y familiares, las investigaciones e intervenciones en el campo de las emociones y la RE tendrán un mayor impacto y arrojarán datos más precisos para conocer y explicar de una manera integral el proceso descrito.

1.3 Desarrollo de la Regulación Emocional en la adolescencia

En las dos décadas pasadas se ha reconocido la importancia que tiene el desarrollo de la *Regulación Emocional* (RE) en la salud psicológica de los niños. Las teorías del desarrollo sugieren que un componente esencial del éxito en los niños es aprender a regular las reacciones emocionales y los comportamientos relacionados con formas socialmente propias y adaptables (Eisenberg, Spinrad y Morris, 2002; Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001). Asimismo, estas teorías enfatizan el rol de la RE para la obtención de competencias específicas en determinadas etapas de la vida (Diamond y Aspinwall, 2003; Calkins, 2010). Por eso, la funcionalidad de la RE es de gran importancia para la etiología, expresión y curso de los trastornos psicológicos.

Desde la psicopatología del desarrollo se ha vinculado la dificultad en la regulación de las emociones negativas, como la ira y la tristeza, con problemas emocionales y de conducta (Cicchetti, Ackermane Izard, 1995; Eisenberg et al., 2001; Eisenberg et al., 1997; Frick y Morris, 2004; Seda, Steinberg y Morris, 2003).

En 1995, Campos, Fischer y Tangney señalaron que una RE óptima se vincula fuertemente con la autoconciencia de emociones, como la culpa y la vergüenza. Eisenberg y Zhou (2000) mencionan que se espera que los niños bien regulados emocionalmente manejen su reactividad emocional, ya que no son abrumados por sus sentimientos de vergüenza. Al respecto, Covert et al. (2003) postulan que la vergüenza daña la habilidad para generar soluciones efectivas, además de que reduce la confianza en sí mismo y la habilidad para instrumentar soluciones. Por el contrario, los individuos con propensión a la culpa parece que toman más responsabilidad por sus acciones y experimentan más control cuando se repiten esas acciones (Tangney et al. 1996).

En cuanto a la empatía, definida como una respuesta afectiva o emocional que se origina de la comprensión de otros estados o experiencias emocionales, se ha visto que se relaciona directamente con la RE y la competencia emocional (Saarni, 1999). Otros estudios muestran que se asocia positivamente con una habilidad óptima para moderar las emociones (Roberts y Strayer, como se citan en Morris et al., 2007).

Es importante mencionar que también existen otras características de los niños y los adolescentes que les permiten desarrollar una RE óptima o, por el contrario, hay particularidades que la obstaculizan. Éstas se refieren al temperamento (reactividad emocional), el género y el desarrollo en general (Morris, et al., 2007). Además del temperamento, los aspectos neuropsicológicos y la cognición también juegan roles importantes (Eisenberg y Morris, 2002; Goldsmith y Davidson, 2004).

Morris et al. (2007) mencionan que los niños y adolescentes con un temperamento emocionalmente reactivo experimentan una excitación emocional, con mayor frecuencia e intensidad. Como resultado, los adolescentes requieren de muchas habilidades de RE para manejar su intensa reactividad emocional frente a las situaciones que viven. Por ende, aquellos adolescentes que poseen un temperamento especialmente reactivo requieren de intervenciones adecuadas y oportunas, enfocadas principalmente en la adquisición de estrategias de RE más adaptativas.

En cuanto al género, entendido como el conjunto de aspectos sociales de la sexualidad, comportamiento y valores asociados, de manera arbitraria en función del sexo, Morris et al. (2007) señalan que los niveles de RE y la socialización de las emociones se ven afectados por el género (hombre o mujer). Particularmente, las niñas son mejor reguladas que los niños, lo cual probablemente se deba a diferencias innatas en los niveles de reactividad emocional en cada género (Morris et al., 2002).

La investigación señala que el desarrollo del ser humano, tanto físico como intelectual, afecta a la RE, en función de cada etapa del individuo, de tal modo que el ímpetu de los padres para facilitar la RE depende de la edad de sus hijos (Morris et al., 2002). En este caso, cuando los niños son pequeños los padres enseñan estrategias de regulación extrínseca; con la edad los padres aumentarán los intentos por fomentar una autorregulación emocional intrínseca (o interna). En este sentido, Koop (1989) explica que los padres intentan regular las emociones de sus hijos pequeños calmando físicamente al niño, cambiando su propia expresión facial, alterando el medio ambiente inmediato del niño o gratificando sus necesidades, hasta que, gradualmente, se vuelve más independiente para regular y manejar sus propias emociones.

Además de los aspectos descritos anteriormente, existen otros factores que inciden en las emociones; por tanto, también en su regulación. Teniendo en cuenta que las emociones se reconocen como productos y procesos de las relaciones sociales (Cole et al., 2004; Parke, 1994; Walden y Smith, 1997), diversos estudios longitudinales muestran que la RE de los padres, compañeros, maestros y la familia en general afecta la manera en que niños y adolescentes manejan sus emociones. Asimismo, se han demostrado muchas interconexiones entre la RE y los procesos de RE en sus múltiples dimensiones (Thompson, 1994; Morris et al., 2007; Calkins, 2010).

Morris et al. (2007) proponen un modelo tripartito del impacto de la familia en la RE, en el ajuste de niños y adolescentes. Dicho modelo indica que el impacto en la RE se produce a través de tres procesos: *la observación* (el moldeamiento y contagio emocional hacen que los niños aprendan a regularse); *las prácticas de crianza* (el soporte emocional y la socialización de las emociones); y *el clima emocional de la familia* (los estilos de crianza, la calidad emocional de la relación marital). Esta propuesta será ampliada y explicada en el capítulo segundo.

1.4 Estrategias de Regulación Emocional

Gross y Thompson (2007) señalan que uno de los retos sobre el constructo de la *Regulación emocional* es encontrar un marco conceptual que pueda ayudar a organizar el sinfín de maneras como se manifiesta la RE en la vida diaria. El modelo de dos fases de la emoción especifica una secuencia de procesos involucrados en la generación de emoción, cada uno de los cuales es un objetivo potencial para la regulación.

Desde este modelo, la RE se compone de cinco procesos cognoscitivos y conductuales generados a partir de la apreciación de un evento emotivo que propician la aparición de distintas estrategias de manejo emocional, descritas a continuación:

1. *Selección de la situación*: llevar a cabo acciones que faciliten la probabilidad de terminar en una situación, de la cual se espera obtener emociones deseables y evitar situaciones indeseables; es decir, si se sabe que una situación va a ser desfavorable y, por lo tanto, generará una reacción negativa como el enojo, existe la opción de evitarla en la medida de lo posible. Tomar una ruta diferente a la tienda para evitar a un vecino molesto o buscar a un amigo con quien podamos desahogarnos son ejemplos de la constitución de formas de RE a través de la *selección de la situación* (Gross, 1998; 2002; Gross y John, 2003; Gross y Thompson, 2007).
2. *Modificación de la situación*: proceso en el que se generan los esfuerzos que el individuo hace para modificar directamente la situación o alterar su impacto. Ésta puede ser interna (al efectuar un cambio cognoscitivo) o externa (al cambiar los ambientes físicos). Asimismo, Gross (1998) menciona que no todas las situaciones son susceptibles de transformar: algunas pueden ser sencillas (con un solo aspecto a

considerar) y otras muy complejas (con múltiples aspectos). Ejemplos pueden ser cambiar una cita de trabajo por una llamada telefónica o convencer a un vecino de bajar el volumen de la música de una fiesta muy ruidosa.

3. *Despliegue de atención: surge* cuando no se ha logrado modificar una situación y el individuo se ve obligado a generar conductas tales como taparse los ojos o los oídos, aunado a dos estrategias principales: la distracción y la concentración. A continuación se explica cada una:

a) *Distracción*: el individuo enfoca su atención sobre diferentes aspectos de la situación o la dirige lejos de ésta. La distracción involucra cambiar el foco interno, tal como cuando los individuos evocan pensamientos o recuerdos que son inconscientes con los estados emocionales indeseables. Es decir, si ya se ha reconocido el estímulo que causa la emoción (como alguna situación que provoque enojo), existe la opción de cambiar la atención a otro aspecto de la situación que sea menos nocivo. Los pensamientos que ayudan a las personas a regular sus emociones a través de la distracción pueden manifestarse como deseos de que la situación se detenga, pensamientos o memorias agradables, o que sean inconscientes con el estado emocional indeseado (Meichenbaum, 1985; Freley y Shaver, 1997; Josephson, Singer y Salovey, 1996).

b) *Concentración*: la atención se dirige hacia las características de una situación. Tiene la capacidad de absorber los recursos cognitivos (Erber y Tesser, 1992). Esta forma de la RE puede ser considerada como la versión interna de la selección de la situación, sólo que en este caso, los individuos movilizan recursos internos (y no

externos) para decidir cómo se quieren sentir (Gross, 1998). Cuando la atención es repetidamente dirigida a los sentimientos y sus consecuencias se llama *rumiación*, como cuando una persona repasa una y otra vez una pelea con un amigo, recuerda constantemente cómo se sintió en esa ocasión y se dedica a reexaminar sus consecuencias.

4. *Cambio cognoscitivo*: implica cambiar la forma en que se aprecia una determinada situación alterando su importancia, ya sea modificando la forma de pensar o sometiendo a una valoración la capacidad de manejar las demandas que posee el individuo. Según Gross (1998), esto “Se refiere a seleccionar cuál de los posibles significados pueden ser ligados a la situación”. Una respuesta emocional no es la conclusión, la *emoción* requiere que los individuos hagan una evaluación de su capacidad para manejar la situación. Para regular sus emociones a través del *cambio cognitivo* las personas pueden: modificar la evaluación que hacen de la situación (Fridja, 1986); comparar su situación con la de los demás (Taylor y Lobel, como se citan en Gross, 1998); o reinterpretar la situación, como cuando se tiene un fracaso, pero se interpreta como un pequeño paso al éxito.

5. *Modulación de la respuesta*: se refiere a influir en las respuestas fisiológicas, experiencias o en las conductas, tan directamente como sea posible. Una forma común de modulación de la respuesta involucra la regulación de la conducta expresiva, con el fin de que la expresión de la experiencia sea ajustada al medio cultural en el cual se está presentando. En esta estrategia los individuos influyen directamente a sus respuestas conductuales, fisiológicas y subjetivas. Los intentos de regular los aspectos fisiológicos y subjetivos pueden traducirse, por ejemplo, en el uso de drogas, el ejercicio físico, la

relajación progresiva y la respiración controlada (Thayer et al., como se citan en Gross, 1998).

Es importante señalar que en este modelo existen dos formas principales de RE:

1. *Enfocada en el antecedente*: ocurre antes de que surja la emoción en el individuo, cuando se encuentra valorando la situación que desencadena la emoción.
2. *Enfocada en la respuesta*: se presenta una vez que la emoción ocurre después de haber evaluado la situación:

Mientras que las formas de la *Regulación emocional*, enfocadas en el antecedente (como la reevaluación), comprenden principalmente si las respuestas emocionales son presentadas o no, las estrategias enfocadas en la respuesta (como la supresión), comprenden la modulación de las *respuestas emocionales que se presentan* (Gross, 2002).

Así, el mismo autor describe una serie de consecuencias afectivas, cognitivas y sociales de las estrategias de RE comprendidas en su modelo procesual y concluye que:

...la supresión que disminuye la conducta expresiva de las emociones positivas, al parecer tiene poco impacto en la experiencia de la emoción negativa, mientras disminuye la experiencia de la emoción positiva; está asociada con un aumento en la actividad simpática del sistema cardiovascular, consume recursos cognitivos, menoscabando la memoria para información presentada durante el momento de la regulación emocional, lo que deriva en una disminución de la conducta expresiva, tanto negativa como positiva, que altera las relaciones sociales de los individuos. En contraste, la reevaluación disminuye la experiencia emocional negativa, así como su expresión... no está asociada con el

aumento en la activación simpática ni tiene consecuencias cognitivas (como la supresión) (Gross, 2002).

A modo de síntesis, en la RE enfocada en el antecedente se incluyen las estrategias: *selección de la situación, modificación de la situación, despliegue de la tensión y la reevaluación cognitiva*; mientras que la enfocada en la respuesta abarca *la modulación de la respuesta*. Estas formas se despliegan una vez que el individuo se encuentra en una situación que lo impacta emocionalmente y que es relevante para sus metas, creencias, valores o experiencias en general.

1.5 Regulación Emocional, apego y estrategias

En el desarrollo de la *Regulación Emocional* (RE) también influyen las relaciones interpersonales y el apego con los cuidadores primarios. Los modelos de apego construidos a partir de las experiencias infantiles sientan las bases para el establecimiento de las relaciones con los iguales. Esta influencia afecta a otras esferas del comportamiento y de la salud mental del adolescente (Oliva, 2011).

De acuerdo con Oliva (2011), la evidencia disponible acerca de la asociación entre apego y la RE en la adolescencia indica que lo que diferencia a los jóvenes con modelos de apego *seguro* de los *inseguros* es su capacidad para percibir, etiquetar, expresar y regular sus emociones. Así, algunos estudios han encontrado que los adolescentes con modelos seguros muestran más interés, claridad y exactitud en la expresión de sus emociones (Ducharme, Doyle y Markiewitz, 2002; Zimmermann et al., 2001).

En términos generales, los adolescentes con modelos *seguros* suelen presentar los mejores recursos, competencias y contextos familiares para lidiar con las tareas evolutivas

propias de la edad. Así, son considerados por sus iguales o por observadores externos como menos ansiosos, menos hostiles y con más autoestima que sus compañeros inseguros (Allen et al., 2002). También suelen usar mejores estrategias para afrontar problemas (Scharf et al., 2004). Además, muestran mejor disposición hacia el aprendizaje (Larose, Bernier y Tarabulsky, 2005) y manejan mejor las situaciones estresantes que son frecuentes en la adolescencia (Seiffe-Krenke y Beyers, 2005).

Por otro lado, los adolescentes con modelos *inseguros*, caracterizados por la ambivalencia o preocupación, suelen mostrar elevados niveles de afectividad negativa, con una escasa capacidad para su regulación, por lo que suelen verse desbordados con frecuencia por sus emociones. Ello se traduce en numerosas dificultades para la resolución de tareas propias de la adolescencia y en una visión relativamente negativa de sí mismos (Seiffe-Krenke y Beyers, 2005).

Los adolescentes ambivalentes tienden a presentar muchos problemas de conducta cuando se encuentran en contextos familiares y comunitarios de riesgo; por ejemplo: consumo de sustancias, actividad delictiva, etc. Estos jóvenes utilizan con mayor frecuencia estrategias de búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego, hipervigilancia, rumiación y sobre activación general del organismo, inhibición emocional, atención directa al estrés, así como un retorno constante a recuerdos emocionales negativos (Garrido-Rojas, 2006).

Los adolescentes con un modelo de apego *autosuficiente* presentan problemas en la apreciación y comunicación de sus emociones; cuando éstas son negativas sólo las evaden y en pocas ocasiones buscan apoyo emocional cuando se sienten angustiados (Seiffge-Krenke, 2006). Las estrategias evasivas que presentan dichos adolescentes, se asocian con el incremento de conductas antisociales y delictivas (Allen et al., 2007), con la disminución

de las habilidades sociales (Allen, Marsh et al., 2002) y con trastornos de la alimentación (Cole-Derke y Kobak, 1996).

En términos generales, niños y adultos parecen ser más capaces de regular sus emociones si pueden encontrar maneras más adaptativas de expresarlas (Thompson, 1994). En edades posteriores, el grado en el cual las emociones pueden ser exitosamente controladas se basa en la habilidad para hallar alternativas que den respuestas adaptativas para expresar las emociones que sirvan para estimular la resolución de problemas o el entendimiento interpersonal, más que como simple desahogo (Gross y Thompson, 2007).

Para finalizar este apartado es necesario mencionar tres implicaciones en torno a las estrategias de RE y la manera en que son utilizadas de acuerdo con la perspectiva funcionalista de las emociones propuestas por Gross y Thompson (2007):

1. Las alternativas de respuestas adaptativas pueden variar significativamente en diferentes situaciones. Para un infante, llorar es probablemente inadecuado en algunas situaciones (cuando el infante se resiste a la petición de su madre) pero alcanza metas significativas en otros (llamando la atención ante un repentino peligro o a una agresión de un hermano mayor). De este modo, no es la respuesta emocional la que es adaptativa o desadaptada, sino la respuesta en su contexto inmediato.
2. En la evaluación de las capacidades de la RE de cada individuo se debe poner atención a los contextos en los cuales expresan las emociones y a las consecuencias adaptativas potenciales que podrían generar las mismas. Algunas veces los ejemplos de *desregulación emocional*, manifestados por niños o adultos, pueden ser vistos como la única opción de respuesta adaptativa en las circunstancias en las cuales estos individuos están expresando la emoción (como en el contexto de una familia que ejerce maltrato

psicológico).

3. La modulación de la respuesta debe considerarse dentro de un contexto cultural amplio, en el cual se experimenta, expresa y se regula la emoción (la expresión de una emoción negativa, que es vista como apropiadamente asertiva por una persona de determinada cultura, pero como lamentablemente inapropiada por otra que pertenece a una cultura distinta).

En conclusión, más allá de aprender a utilizar una u otra estrategia, es fundamental contar con maneras de regular las emociones que sean flexibles y adaptativas según la situación y el contexto en el que se encuentre una persona, además de contar con habilidades necesarias para poder elegir aquella estrategia que mejor se adecue a la circunstancia que se le presenta.

CAPÍTULO II

EL PAPEL DEL CONTEXTO

SOCIOFAMILIAR EN EL

DESARROLLO DE LA

REGULACIÓN EMOCIONAL

Como se ha visto en la bibliografía revisada sobre la *Regulación Emocional* (RE), existen numerosos factores que influyen en su desarrollo. El temperamento del niño, la neurofisiología y el desarrollo cognitivo, juegan papeles importantes (Eisenberg y Morris, 2002; Goldsmith y Davidson, 2004). No obstante, las emociones se reconocen al igual como productos que como procesos en las relaciones sociales (Cole et al., 2004; Parke, 1994; Walden y Smith, 1997). En este sentido, el rol del contexto familiar en la regulación de las emociones resulta de gran importancia. Como resultado de diversas investigaciones, se ha llegado al consenso de que el contexto familiar impacta de manera significativa en el desarrollo social y emocional de los niños y adolescentes, aunque los mecanismos mediante los cuales lo hace aún son poco claros (Darling y Steinberg, 1993).

El ambiente que experimentan los niños afecta su crecimiento y desarrollo general, en muchos aspectos importantes. Las familias de los niños, la escuela, los barrios, los compañeros y la cultura, juegan un papel relevante en el desarrollo emocional (Morris et al., 2007). A pesar de estas influencias contextuales, la mayoría de la investigación en torno a la RE se ha centrado principalmente en la influencia de los padres. De hecho, gran parte de la investigación sobre la RE se ha centrado en la relación madre-hijo; no obstante a esto, los padres y hermanos juegan un papel importante en el desarrollo de la RE de los niños, a pesar de la escasa evidencia empírica sobre este tema.

Por otro lado, las investigaciones se han visto limitadas por su enfoque preponderante en los periodos de la infancia y la niñez temprana, pues dejan de lado otros periodos significativos para el desarrollo de la RE, como son la preadolescencia y la adolescencia (MacDermott et al., 2010).

De este modo, es necesario investigar el impacto que tienen los factores contextuales con respecto a la RE, sobre todo en la adolescencia, ya que en esta etapa la escuela, el barrio, los compañeros y la cultura ganan relevancia y son indispensables para entender cómo los adolescentes regulan sus emociones (Steinberg y Silk, 2002).

Morris et al. (2007) desarrollaron un modelo en el que describen ampliamente cómo el contexto familiar incide en el desarrollo de la RE de niños y adolescentes. En éste la *socialización de la RE familiar* se produce a través de tres procesos: *observación/modelado*, *las prácticas de crianza* y *el clima emocional de la familia* –que incluye el estilo de crianza de los hijos– (Morris et al., 2007). En la figura 3 se ilustran los tres principales procesos y las relaciones que se generan a partir de la RE, entendida desde un contexto familiar, así como el papel que juegan las características paternas e infantiles y los efectos mutuos de estos procesos sobre el ajuste total. Las relaciones entre la RE y las influencias familiares son bidireccionales, pues se considera que los niños y las familias se

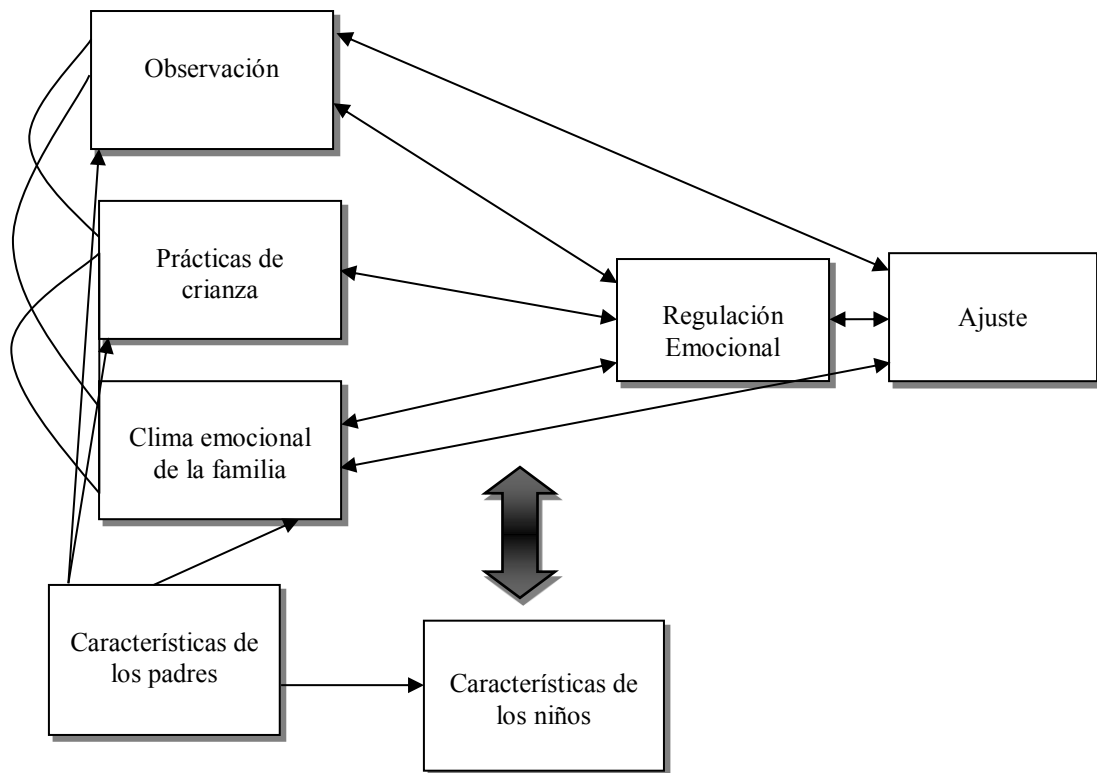
involucran mutuamente durante todo el desarrollo. Para comprender de manera más profunda los componentes del modelo tripartito de Morris, et al. (2007) a continuación se explican los tres procesos que lo constituyen.

2.1 Observación

En primer lugar, el modelo plantea que los niños van adquiriendo conocimiento sobre la manera de regularse a través del *modelado*, la *referencia social* y la *observación*. Mediante la *observación* de los patrones de interacción e intercambio emocional de los padres, los niños y adolescentes aprenden a regular sus emociones (Parke, 1994). La hipótesis sobre el *modelado* sugiere que las propias interacciones emocionales de los padres, enseñan implícitamente a los niños que las emociones son aceptables dentro del entorno familiar y a cómo manejar la experiencia de esas emociones. De este modo, los niños aprenden que ciertas situaciones provocan emociones, y observan las reacciones de los demás, con el fin de conocer la forma en que “deben” reaccionar en situaciones similares (Denham et al., como se citan en Morris et al., 2007).

Morris et al. (2007) mencionan que, probablemente, algunas reacciones emocionales entre padres e hijos son particularmente importantes, como cuando los padres muestran altos niveles de ira contra sus hijos en situaciones frustrantes, lo que origina menos probabilidades de observar y aprender respuestas efectivas frente a situaciones de emergencia.

Figura 3. Modelo tripartito del rol de la familia en la Regulación Emocional



Fuente: adaptado de Morris et al. (2007), *Social Development*, “The role of the family context in the development of emotion regulation”.

La *referencia social* es el proceso de buscar a otra persona para obtener información sobre la forma de responder, pensar o sentir en respuesta a un evento o estímulo del ambiente (Saarni et al., 1998). Emde et al. (como se cita en Morris et al., 2007) postulan que cuando un niño se encuentra en una situación de estrés hace *referencia* de los padres (con respecto del mensaje relacionado con el manejo emocional de la situación), lo cual le permite tener acceso a las representaciones internas de la emoción parental, para comenzar a regular sus emociones y, en consecuencia, sus comportamientos (Barrett y Campos, 1987). Los adolescentes suelen buscar a sus compañeros con el fin de obtener información sobre la forma de responder a las situaciones sociales y emocionales (Steinberg y Silk, 2002).

2.2 Prácticas de crianza

En segundo lugar, se describe cómo *las prácticas de crianza* en los hijos afectan el proceso de la RE. Gottman, Katz y Hooven (1997) argumentan que los padres sensibles y cálidos, muestran maneras particulares de educar a sus hijos y tienen ciertas creencias asociadas con la emoción que afecta la RE de los niños. En este comportamiento de crianza, los padres son conscientes de la emoción del niño y la ven como una oportunidad de acercamiento o enseñanza; lo ayudan a etiquetar verbalmente sus emociones; sienten empatía hacia ellos; aprueban la emoción del niño y ellos lo impulsan a solucionar el problema (Gottman et al., 1997).

Los padres también afectan la RE de los niños cuando reaccionan de manera muy específica con respecto de las emociones negativas y positivas de sus hijos (Eisenberg et al., 1998). Las respuestas punitivas o negativas de los padres hacia las demostraciones emocionales de sus hijos, sirven para aumentar la excitación emocional en los niños y enseñarles a evitar, más que a entender y expresar apropiadamente emociones negativas, como la tristeza y la cólera.

En esta misma línea de investigación, Denham (1993) encontró que las reacciones neutrales de los padres hacia la ira de los niños se asocian con niveles más bajos de ira y temor. Además de las reacciones de los padres ante las emociones de los niños, los padres también pueden enseñar intencionalmente a sus hijos estrategias para la regulación de la emoción. Por ejemplo, a veces los padres dan a los niños propuestas concretas para hacer frente a las emociones negativas, como, tomar una respiración profunda y pensar en algo agradable (Morris et al., 2007).

2.3 Clima emocional de la familia

En tercer lugar, se muestra como la RE es afectada por *el clima emocional de la familia*. El clima emocional que los niños experimentan a diario tiene un impacto importante en el desarrollo emocional general y en su RE (Morris et al., 2007). El *clima emocional* de una familia se refleja en las cualidades de relación (como el apego, las relaciones de pareja y los estilos de crianza para con los hijos) y en la cantidad de emociones positivas y negativas que se muestran hacia los miembros de la familia (Darling y Steinberg, 1993).

Cuando el clima emocional del niño es negativo, coercitivo o impredecible, éste corre el riesgo de ser altamente reactivo, como resultado de expresiones emocionales inesperadas de su familia. En este tipo de entornos, no sólo los niños observan los modos de *desregulación emocional* de sus padres, sino que, al mismo tiempo, son menos seguros emocionalmente (Cummings y Davies, 1996). Por el contrario, cuando los niños viven en un entorno sensible y constante (en el cual se sienten aceptados y nutridos), se perciben emocionalmente seguros, libres de expresar sus emociones y confían en que sus necesidades emocionales serán cumplidas, logrando un mejor ajuste emocional (Eisenberg et al., 1998).

2.4 Relaciones de pareja

Los conflictos entre adultos, padres casados, parejas estables y la presencia de los abuelos representan un papel importante dentro del contexto familiar en el que los niños pueden aprender formas de adaptación o inadaptación (Cummings y Davies, 1994). Estas relaciones adultas contribuyen significativamente al clima emocional de la familia.

Muchos estudios han relacionado este tipo de conflictos con dificultades de adaptación en niños y adolescentes (Cummings y Davies, 2002). Las investigaciones sugieren que los niños expuestos a la ira de fondo, incluso cuando no se dirige hacia ellos, son puestos en situaciones que arriesgan el desarrollo de los problemas sociales y emocionales (Lemerise y Dodge, 1993).

Varios estudios han examinado específicamente las asociaciones entre el conflicto, la satisfacción marital y la RE de los niños. En este sentido, Volling, McElwain y Miller (2002) encontraron que una relación de pareja positiva se asocia con la capacidad de los hermanos para regular los celos en las interacciones entre hermanos-madre. Del mismo modo, Shaw et al. (1997) encontraron que los conflictos entre los padres se asocian con problemas de internalización de los niños y que esta relación se amplió en aquellos con alto contenido de emocionalidad negativa. Esto sugiere que los niños con un afecto “desregulado” pueden ser más vulnerables a los efectos negativos de la discordia marital (Morris et al., 2007).

En uno de los pocos estudios, en donde se examinaron los efectos de los conflictos de pareja en adolescentes; Schulz, Waldinger, Hauser y Allen (como se cita en Morris et al., 2007) encontraron que los adolescentes más capaces de regular sus emociones mostraban menos hostilidad y una participación más positiva en las interacciones, en las que existían altos niveles de hostilidad entre sus padres. Las asociaciones entre la hostilidad del adolescente y la de los padres disminuyeron con la edad, lo que sugiere que los adolescentes son cada vez más independientes emocionalmente de sus padres, en la medida en que van madurando (Morris et al., 2007).

2.5 Características de los niños y de los padres

La investigación sobre el impacto del contexto familiar en el desarrollo de los niños insiste en la importancia de examinar la interacción entre los factores familiares y las características del niño (Rubin y Mills, 1991; Thomas, 1984). En relación con la manera en que influyen las cualidades específicas de los padres, los niveles de estrés, el apoyo social y la salud mental resultan particularmente importantes. La mayoría de las investigaciones sobre estos aspectos se han centrado mayormente en la salud mental de los padres, pero hay cierta evidencia preliminar que sugiere que hay otras características de los padres también involucradas, como su propia historia familiar, sus creencias acerca de las emociones y la expresión emocional. Todo esto influye en la manera en como los padres interactúan con sus hijos (Saarni et al., 2006).

Aunque se ha generado una gran cantidad de investigaciones en la última década alrededor de la RE y en torno a los complejos procesos involucrados en ésta, Morris et al. (2007) consideran que existen áreas importantes que requieren mayor atención. Entre otras implicaciones, hacen énfasis en que es ineludible ampliar el contexto familiar en el que se dan los intercambios emocionales. Se necesita más investigación sobre los padres, hermanos y abuelos que viven en el hogar y en el conjunto del sistema familiar, con el fin de entender completamente cómo se da la RE en el contexto familiar. Es necesario, explorar cómo los valores, creencias y la cultura de los padres pueden afectar a las emociones de los niños y el clima emocional de la familia (Cole y Tamang, 1998; Eisenberg y Zhou, 2000; Eisenberg et al., 1998; Friedlmeier y Trommsdorff, 1999).

Por último, las futuras investigaciones también deberían incluir, de manera más amplia, un examen de los factores de riesgo que afectan al ámbito familiar y el desarrollo

emocional: barrios peligrosos, pobreza, estrés y características de la educación de los padres (Feldman, Eidelman y Rotenberg, 2004; Raver, 2004).

Durante la adolescencia, en particular en el contexto social en el que un individuo se expande, es importante tener en cuenta el acceso a las oportunidades recreativas, como los medios de comunicación y el deporte, así como la influencia más amplia de sus compañeros. Los investigadores han comenzado a identificar a los medios de comunicación populares como fuentes potenciales para aumentar o reducir la regulación de las emociones en los adolescentes (Arnett, 1995; Kurdek, 1987; Larson, 1995; Thompson, 1990), debido a lo cual es necesaria la investigación en esta área.

CAPÍTULO III

FACTORES DE RIESGO Y

PROTECCIÓN EN LA

ADOLESCENCIA

3.1 Factores de riesgo

La adolescencia es un período crítico en el que se enfrentan diversos retos de crecimiento intelectual, afectivo y social. En esta etapa, los adolescentes pueden verse expuestos a situaciones de riesgo que ponen en peligro su integridad personal. En general, la morbilidad y mortalidad de esta población se relaciona estrechamente con determinados factores y conductas de riesgo.

Los factores de riesgo se definen como aquellos elementos que tienen una posibilidad alta de desencadenarse o asociarse con la presencia de algún hecho que afecte la integridad de la persona o la ponga en una situación de enfermedad o muerte (Torres et al., 2008).

Herrera (1999) menciona que existen dos tipos de factores de riesgo: psicológicos y sociales. Entre los factores psicológicos identificados en la adolescencia se encuentran la

insatisfacción de necesidades psicológicas básicas, patrones inadecuados de educación y crianza, ambiente frustrante y sexualidad mal orientada. Entre los factores de riesgo social destacan el inadecuado ambiente familiar, la pertenencia a grupos antisociales, la promiscuidad y el abandono escolar o laboral.

Donas (2001) hace una distinción entre factores de riesgo de *amplio espectro* y factores o conductas de riesgo que son *específicos para un daño*. Con respecto de los primeros, están las familias con pobres vínculos entre sus miembros, violencia intrafamiliar, baja autoestima, pertenecer a un grupo con conductas de riesgo, deserción escolar, proyecto de vida débil, *locus* de control externo y bajo nivel de resiliencia.

En general, las investigaciones sobre los diferentes tipos de factores o comportamientos de riesgo, para la salud de los adolescentes, mencionan: síntomas depresivos; ser varón y tener baja religiosidad (Campo-Arias, Cogollo y Díaz, como se cita en Páramo, 2011); trastornos del aprendizaje, de la conducta alimentaria y depresivos; conductas violentas; mayor consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales; episodios de embriaguez y mayor consumo de sustancias adictivas, por amigos y familiares (Paniagua y García, como se cita en Páramo, 2011); problemas emocionales en todas las áreas, en particular la familiar y la de salud relacionados específicamente con la interacción y comunicación con los padres; la autoimagen (demasiada preocupación con la imagen corporal, especialmente en las mujeres); tendencia al aislamiento (no pertenecer a ningún grupo de pares ni tener amigos) (Barcelata, Durán y Lucio, como se cita en Páramo, 2011).

Con respecto de los problemas emocionales, en México los datos sobre prevalencia de trastornos psicopatológicos en adolescentes, que viven en la ciudad de México, señalan que los trastornos individuales más frecuentes, tanto para mujeres como para varones son las fobias específicas y la fobia social. Para las mujeres, los predominantes son (en orden decreciente) las fobias, la depresión mayor, el trastorno negativista desafiante, la

agorafobia sin pánico y la ansiedad por separación. Mientras, en los varones prevalecen (después de las fobias) el trastorno negativista desafiante, el abuso de alcohol y el trastorno disocial (véase la figura 4).

Asimismo, las mujeres presentaron un mayor número de trastornos y una mayor prevalencia de cualquiera de ellos. La mayor prevalencia general y severidad de trastornos psiquiátricos en las mujeres, comparadas con los varones, sugiere que la adolescencia podría ser un periodo de mayor vulnerabilidad para ellas (Benjet et al., 2009).

Figura 4. Prevalencia de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la ciudad de México

	Hombres		Mujeres	
	%	ES	%	ES
I. Trastornos de ansiedad				
Trastorno de pánico	1.3	0.3	1.9	0.4
Trastorno de ansiedad generalizada	0.3	0.2	0.7	0.3
Fobia social	10.0	0.8	12.4	1.0
Fobia específica	15.6	1.0	26.1	0.9
Agorafobia sin trastorno de pánico	2.5	0.5	4.7	0.6
Trastorno por estrés postraumático	0.3	0.2	1.7	0.3
Trastorno de ansiedad por separación	1.7	0.3	3.6	0.5
Cualquier trastorno de ansiedad	24.6	1.2	35.0	1.0
II. Trastornos afectivos				
Depresión mayor	2.0	0.5	7.6	0.8
Distimia	0.2	0.1	0.9	0.3
Bipolar I y II	2.4	0.5	2.5	0.3
Cualquier trastorno afectivo	4.4	0.6	10.1	0.9
III. Trastornos impulsivos				
Trastorno negativista desafiante	3.7	0.4	6.9	0.8
Trastorno disocial	3.3	0.4	2.6	0.5
Déficit de atención/hiperactividad	1.4	0.3	1.8	0.5
Cualquier trastorno impulsivo	7.0	0.6	10.3	0.9
IV. Trastornos por uso de sustancias				
Abuso de alcohol	3.4	0.6	2.0	0.5
Dependencia al alcohol	0.7	0.2	0.3	0.1
Abuso de drogas	1.4	0.4	0.7	0.3
Dependencia de drogas	0.3	0.2	0.1	0.1
Cualquier trastorno por sustancias	4.2	0.7	2.5	0.6
V. Cualquier Trastorno				
Uno o más trastornos	35.7	1.2	43.2	1.1
Dos o más trastornos	14.5	1.4	21.4	1.0
Tres o más trastornos	5.9	0.7	10.9	1.0

Fuente: retomado de Benjet et al., (2009), *salud mental*, “Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México”.

En relación con los problemas del área familiar, se ha encontrado que los adolescentes que provienen de familias percibidas como disfuncionales tienen una mayor

probabilidad de desarrollar ciertas conductas de riesgo, como el consumo de sustancias lícitas e inicio temprano de la actividad sexual (Huitrón-Bravo et al., 2011).

Existen numerosos factores que disparan ciertas patologías frecuentes en la adolescencia. Krueger y Piasecki (como se cita en Esquivel, 2010) proponen un modelo heurístico, de tipo jerárquico, para la descripción y explicación etiológica de las dos grandes dimensiones de la psicopatología: *la internalizante* y *externalizante*, cada una de las cuales se puede manifestar en distintas facetas o dimensiones de primer orden que conforman patrones de conducta desadaptada. En este sentido, los trastornos específicos, como la dependencia a sustancias, la conducta antisocial y la conducta desinhibida, compartirían mecanismos biológicos o genéticos de vulnerabilidad común de la dimensión externalizante, lo que daría lugar a una deficiente autorregulación de la conducta (Newman y Wallace, como se citan en Esquivel, 2010).

En consonancia con este planteamiento de la psicopatología, existe un creciente consenso acerca de que el concepto de *riesgo* se refiere a un amplio conjunto de factores ambientales que están relacionados con el aumento de la probabilidad de que se exprese un trastorno; mientras que la *vulnerabilidad* se refiere a las características endógenas del individuo, que actúan como mecanismos causales en la aparición del trastorno (Esquivel, 2010).

Por lo tanto, las oportunidades que da el contexto ambiental pueden aumentar o disminuir la probabilidad y la frecuencia de un determinado patrón disfuncional de conducta. Haber vivido una experiencia traumática o una infancia en un medio familiar desestructurado no causa necesariamente el trastorno de ansiedad o la conducta antisocial, sino cuando ya existen dichas conductas permite la expresión de cualquiera de estos trastornos y contribuye a cristalizarlos.

De este modo, resulta de gran importancia dedicar mayor atención a la identificación de los mecanismos ambientales que atenúan o incrementan predisposiciones o conductas desadaptadas ya existentes y, con base en el conocimiento de estas variables, ofrecer programas de intervención y prevención que puedan alcanzar mejor los objetivos pretendidos.

3.2 Factores de protección

Ya que se habla de factores de riesgo, lo ya dicho se tiene que complementar, necesariamente, con el conocimiento de los factores de protección, definidos como aquellas características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorezcan al desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud, y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los primeros (Donas, 1998).

Donas (como se cita en Páramo, 2011) plantea que existen también dos tipos de factores protectores *de amplio espectro*, es decir, indicativos de mayor probabilidad de conductas protectoras que favorecen el no acontecer de daños o riesgos, y factores protectores *específicos* a ciertas conductas de riesgo. Dentro de los primeros nombra a la familia contenedora, con buena comunicación interpersonal, alta autoestima, proyecto de vida elaborado, fuertemente internalizado, *locus* de control interno bien establecido, sentido de la vida elaborado, permanecer en el sistema educativo formal y un alto nivel de resiliencia. Los factores de protección también son recursos internos y externos que modifican el riesgo (Fraser, Kirby y Smokowski, 2004).

Otros autores hacen una separación entre factores protectores familiares y personales. Estos últimos se refieren a la autoestima, convivencia positiva, asertividad,

altruismo, flexibilidad de pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo, *locus* de control interno, iniciativa, moralidad y sentido del humor (Benard, Masten y Powell; Uriarte, como se citan en Aguilar y Acle-Tomasini, 2012).

Mientras, los factores familiares tienen que ver con el apoyo y comprensión que se les proporciona a los integrantes de una familia requieren de la presencia de un ambiente de estabilidad emocional (Jadue, Galindo y Navarro, 2005). Datos de una investigación de Huitrón-Bravo et al. (2011) con población adolescente proveniente de México y Chile, arrojaron que el análisis del funcionamiento familiar en la muestra de ambos países refleja una mejor percepción del funcionamiento de las familias de los adolescentes mexicanos. No obstante, es necesario fortalecer el vínculo familiar, pues es un factor importante en la adquisición de conductas de protección. En general, este estudio enfatiza la necesidad inminente de implementar programas y políticas de salud y educación dirigidas a profesionales de la salud y la docencia, así como a la comunidad en general, orientadas al refuerzo de la comunicación y fortalecimiento de la familia.

Páramo (2011) identificó en la etapa adolescente diversos factores de riesgo y protección a través de la técnica de grupos de discusión, con una muestra de grupos de adolescentes, de padres, de profesores y psicólogos. Los factores de protección que se encontraron por grupo son:

1. Los adolescentes de 15 años consideraron como principal factor protector el apoyo y la contención familiar.

2. Los de 17 años, además del apoyo familiar y de los amigos, tuvieron en cuenta la fortaleza de la personalidad, para no caer en conductas de riesgo, y la búsqueda de la espiritualidad.
3. Los adolescentes del grupo de psicoterapia privada consideraron que las actividades deportivas, religiosas, ecológicas o comunitarias, compartidas con amigos y la armonía familiar como algunos de los factores de prevención para evitar conductas no adaptativas.
4. Los padres plantearon como estrategia de crianza, para prevenir que sus hijos tuvieran dificultades, el diálogo y la escucha de sus hijos.
5. Los profesores también apostaron por el diálogo con los alumnos, al trabajo en grupo, a aumentar la autoestima, a diversas y variadas estrategias de enseñanza y a consultar al departamento psicopedagógico, como estrategia preventiva.
6. Los psicólogos, al hablar de algunas intervenciones clínicas eficaces, -consideraron construir alianza con el adolescente –lo que implica escucharlo atentamente y demostrarle interés–, trabajar con intervenciones vivenciales y de alianza, darles el control de cambio y aumentar su autoestima a través de técnicas de autoestima y autoconcepto.

Las investigaciones citadas sientan las bases para ofrecer intervenciones que promuevan competencias resilientes frente a los diversos factores de riesgo que se han identificado en esta población.

Donas (2001) considera que las intervenciones enfocadas en la prevención de las conductas de riesgo deben hacerse desde un marco de acciones que cumpla con ciertos requisitos fundamentales, pues el objetivo debe ser el desarrollo humano en los adolescentes: las acciones deben ser intersectoriales; la salud debe ser vista desde el concepto de la integralidad; la atención debe ser multidisciplinaria; debe existir un amplio ámbito para la participación social y para la salud de los adolescentes y ha de haber una amplia participación de padres y profesores.

Florenzano (1998) considera que los problemas de salud mental de los jóvenes son de solución compleja y hay que enfocarse en múltiples planos, como el biomédico, psicosocial, familiar y sociocultural. Además, se deben considerarlos factores protectores en la promoción de salud, en la cual se fomentan las acciones positivas para mejorar el bienestar físico y mental del joven. Entre éstas se cuentan aquellas que promueven el uso adecuado del tiempo libre (a través de deportes, recreación y actividades culturales). Otras se enfocan en la preparación para la vida en pareja y en familia, la orientación vocacional y el planeamiento del futuro.

En concordancia con dichas aportaciones, este trabajo se propone no sólo tomar en cuenta los factores de riesgo psicosocial que se han identificado en la población adolescente, sino ofrecer oportunidades para apoyar a los jóvenes en el desarrollo de su propia identidad y trabajar con sus metas personales y planes a futuro a partir de los factores protectores que se han citado.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Planteamiento y justificación del problema

La investigación realizada en torno a la *Regulación Emocional* (RE) ha proporcionado una comprensión más profunda de este constructo, no obstante pone de manifiesto la escasa investigación hecha a propósito del tema, sobre todo en los periodos del desarrollo de la preadolescencia y adolescencia. Estos periodos críticos marcan un cambio en la adquisición de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y en el desarrollo de la autonomía (Cole, et al. 1994; Gross y Munroz, 1995). En particular, la experiencia emocional de los adolescentes es más frecuente e intensa que la de los individuos más jóvenes o mayores, y la prevalencia de los trastornos se incrementa marcadamente durante los años de la adolescencia (Silk et al., 2003).

Se ha argumentado que los años de la infancia media constituyen un tiempo de profunda transformación de la RE. Por tanto, se tiene un mejor entendimiento de lo que sucede durante estas etapas (la preadolescencia y la adolescencia), de modo que sea posible ofrecer intervenciones encaminadas a hacer frente a las dificultades en la RE que muestran los adolescentes en su vida. Si a lo mencionado anteriormente se suman la presencia de factores de riesgo, como aquellos que son identificados en el entorno escolar, la demanda

de atención crece aún más. Además de la *identificación*, los *factores de protección*, que moderan los efectos de los *factores de riesgo*, han sido los principales puntos de interés de la investigación en materia de salud psicológica en la infancia y la adolescencia (Meschke y Patterson, 2003). En la bibliografía consultada, se encuentra que la planeación e implementación de intervenciones orientadas hacia la promoción de la salud psicológica en la adolescencia ha sido indicada tanto en la identificación de los factores de riesgo como en los factores de protección para el desarrollo saludable en esta etapa de la vida. Los programas psicoeducativos son una herramienta que por varios años ha resultado útil en la instrumentación de programas generales de promoción y prevención en la intervención primaria en el área de la salud (Hernández y Sánchez-Sosa, 1991; Palomino, 1999; Lara et al., 2003).

Este trabajo tiene como principal objetivo ofrecer una intervención desde el contexto escolar del adolescente, por medio del diseño e instrumentación de un taller de estrategias de regulación emocional, con el fin de favorecer el proceso de reflexión, y facilitar la adquisición y aplicación de alternativas de solución a las situaciones de conflicto que enfrentan en la escuela, con sus maestros y en casa (con sus padres y/o hermanos).

4.2 Pregunta de investigación

¿El taller de estrategias de regulación emocional con un grupo de adolescentes de secundaria facilita la adquisición y elección de alternativas de solución frente a las situaciones de conflicto que enfrentan?

4.3 Objetivo general

Diseñar e instrumentar un taller de estrategias de regulación emocional con técnicas grupales y ejercicios vivenciales que contribuyan a facilitar la adquisición y aplicación de alternativas de solución frente a las situaciones de conflicto que enfrentan.

4.4 Objetivos específicos

1. Identificar las situaciones de conflicto que enfrenta un grupo de adolescentes y las estrategias que utilizan para resolverlo.
2. Diseñar e instrumentar un taller con técnicas grupales y ejercicios vivenciales para un grupo de adolescentes.
3. Promover y facilitar la adquisición y aplicación de estrategias de regulación emocional socialmente más funcionales para afrontar situaciones de conflicto.

4.5 Tipo y diseño de la investigación

Éste es un estudio cualitativo que busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este caso, se trabaja con un grupo de adolescentes de secundaria.

Se trata de una investigación cuasi-experimental, de acuerdo a Hernández (2010), al no construir ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes (no provocadas intencionalmente por el investigador), con una intervención de un solo grupo, llevando a cabo un análisis por medio de una evaluación *pretest/postest*.

En esta investigación, el grupo de adolescentes hará la descripción de una situación de conflicto y la estrategia que utilizaron para resolverlo antes y después de la instrumentación del taller.

4.6 Variables

V.I.: Taller de Estrategias de *Regulación Emocional* (RE).

V. D.: Estrategias de autorregulación emocional.

4.7 Definición conceptual de las variables

Taller de regulación emocional: serie ordenada de sesiones que se darán a los participantes. Estas sesiones se componen de técnicas grupales y ejercicios vivenciales, enfocados al grupo de adolescentes.

Estrategias de regulación emocional: las estrategias propuestas por Gross y Thompson (2007) constituirán la base para poder clasificar las estrategias de *Regulación emocional* que cada participante utilizó. Éstas se definen a continuación:

1. *Selección de la situación*: cuando se toman acciones que favorezcan la probabilidad o no de permanecer en una situación de la que se espera obtener emociones deseables o indeseables.
2. *Modificación de la situación*: en este proceso se generan esfuerzos, por parte del individuo, para modificar la situación o alterar su impacto.
3. *Despliegue de atención*: surge a partir de los logros no obtenidos para modificar una situación, por lo que la persona se ve obligada a generar conductas de distracción o se concentra en otro estímulo.
4. *Cambio cognoscitivo*: implica cambiar la forma en como se aprecia una situación, alterando su importancia, modificando la forma de pensar o sometiendo a una valoración la capacidad del individuo de manejar las demandas que posee.
5. *Modulación de la respuesta*: hace referencia a influir en las experiencias o conductas tan directamente como sea posible.

4.8 Definición operacional de las variables

1. *Taller de regulación emocional*: está formado por 10 sesiones de actividades grupales, con duración de 60 minutos, cada una, una vez por semana.

2. *Estrategias de regulación emocional*: descripción de una “situación de conflicto y la manera en cómo lo solucionaron”. Será realizada por los adolescentes en un rotafolio. La descripción se hará al iniciar y al finalizar el taller; una vez que se cuente con estos datos, las estrategias que utilizaron para enfrentarlo, se clasificarán de acuerdo con las *estrategias de regulación emocional* propuestas por Gross y Thompson (2007).

4.9 Escenario o situación

La investigación se llevó a cabo en una secundaria pública al sur de la ciudad de México, en el turno vespertino. En esta institución se realizaron diversas investigaciones, entre ellas la aplicación de algunos instrumentos de evaluación psicológica. En reciprocidad al apoyo ofrecido, los directivos de la secundaria solicitaron que se realizara un taller en apoyo a un grupo de adolescentes, en los que observaron varias situaciones de riesgo. Las sesiones grupales se desarrollaron en espacios asignados por la propia escuela y organizados de acuerdo con los horarios de los alumnos; la disponibilidad de los salones se sujetó al calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

4.10 Participantes y muestreo

La muestra fue elegida de manera no probabilística y por conveniencia. El grupo con el que se trabajó estuvo constituido por doce alumnos cuyo rango de edad fue de entre 12 y 15 años. Los directivos de la escuela y la trabajadora social seleccionaron a los adolescentes con base en el informe de los padres de familia y profesores que mencionaba

los siguientes factores de riesgo *en la escuela*: bajo aprovechamiento académico, problemas de conducta, personalidad inhibida, consumo de sustancias adictivas (alcohol); y *en casa*: problemas intrafamiliares, violencia hacia los miembros o entre los padres, situaciones de separación o divorcio y violencia familiar. Estos datos se obtuvieron de una entrevista con los directivos de la escuela.

4.11 Técnica de recolección de datos

La bitácora es un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación. En ella se detallan las observaciones, ideas y datos de las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo de un experimento o de un trabajo de campo, además se muestra cómo una aplicación instrumental sigue un orden cronológico, de acuerdo con el avance del proyecto (Alva, 2011).

Todas las intervenciones que fueron contempladas para el taller fueron reportadas a través de esta técnica, con la finalidad de retomar el escrito para extraer resultados relevantes sobre el trabajo grupal.

4.12 Productos del taller

Son todos los trabajos y actividades que realizaron los participantes del taller y que permiten evaluar sus avances. Además, posibilita llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje de los jóvenes y obtener mayor información acerca de lo que han aprendido o de la experiencia que han obtenido (ver el anexo 3).

4.13 Procedimiento

Se solicitó la colaboración de los alumnos de una escuela secundaria pública, ubicada al sur de la ciudad de México, para participar en el estudio (con previa autorización de las autoridades del plantel y de los padres de familia, quienes firmaron el consentimiento). Las autoridades del plantel seleccionaron la muestra. Se eligieron doce participantes, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años de edad.

Al iniciar la intervención, se pidió a los participantes que describieran en un rotafolio una situación difícil que hayan experimentado y la estrategia que utilizaron para resolverla. Posteriormente, se llevaron a cabo 10 sesiones de trabajo grupal con los participantes, con una duración de 60 minutos cada una, en las cuales se utilizaron técnicas grupales y ejercicios vivenciales. Al finalizar el taller, se pidió una vez más a los alumnos que describieran una situación de conflicto, así como la estrategia que utilizaron para resolverlo.

Al término de la recopilación de datos se procedió a la captura y análisis de la información, para lo cual se utilizó el programa de cómputo *Microsoft Excel* para obtener datos de la distribución de la muestra, y se clasificó cada una de las estrategias de RE que describieron los participantes, de acuerdo con las propuestas por Gross y Thompson (2007). Se describió cada una de las sesiones de trabajo grupal por medio de la bitácora y los productos del taller.

CAPITULO V

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1 Resultados generales de las sesiones trabajo grupal

Se realizó un análisis cuantitativo a nivel descriptivo de los resultados del *pretest/postest*, mediante la “situación de conflicto”, que describieron los participantes, y la estrategia que utilizaron para resolverlo. Además, se hizo un análisis cualitativo a partir de lo que se observó en las sesiones de trabajo grupal, lo cual fue reportado mediante la bitácora y los productos del taller. Se construyeron tablas de frecuencia para tipificar las características de la muestra, como son edad, sexo y el grado de secundaria que cursan (ver tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1. Edad de los participantes del taller

<i>Edad</i>	<i>f</i>
12 años	2
13 años	7
14 años	3
	n=12

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Sexo de los participantes del taller

<i>Sexo</i>	<i>f</i>
Femenino	5
Masculino	7
	n=12

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Grado de secundaria de los participantes del taller

Grado escolar	<i>f</i>
Primero	3
Segundo	7
Tercero	2
	n=12

Fuente: elaboración propia.

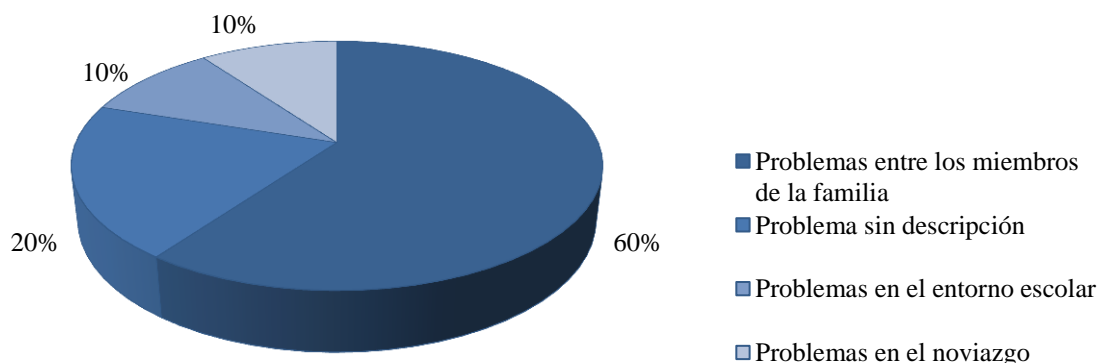
Las gráficas 1 y 2 muestran el resultado de la fase inicial y de la fase final de la expresión de la situación de conflicto que enfrentan en su vida cotidiana. Estos datos surgieron de las descripciones que se le pidió a cada integrante del grupo sobre “una situación difícil y la estrategia que utilizaron para resolverla. Las estrategias de solución que utilizan se reportan más adelante.

En la fase inicial de la intervención (ver gráfica 1) se observa que los adolescentes identificaron cuatro diferentes situaciones de conflicto: *problemas entre los miembros de la familia* fue el conflicto que más mencionaron (60%). En este rubro describieron discusiones con alguno de los padres, verlos discutir como pareja o bien, problemas con sus propios hermanos. La siguiente situación se tipificó como *problema sin descripción*, debido a que fueron poco explícitos en la descripción del problema y la idea general de su enunciado hacía alusión a una situación difícil; se detectó en un 20%. El *entorno escolar* estuvo mínimamente representado como problema (10%), en general sólo aludieron a obtener bajas calificaciones en alguna materia. Por último, reconocieron tener *problemas en el noviazgo*, también en una mínima proporción (10%).

En la fase final (ver grafica 2) solamente reconocieron y describieron dos tipos de situaciones: en el *contexto escolar* (50%) y *familiar* (50%). En esta fase no aparecieron los *problemas sin especificar*, ni *en el noviazgo*. Es importante mencionar que en la intervención, las situaciones que más se trabajaron fueron las de tipo escolar y familiar, lo

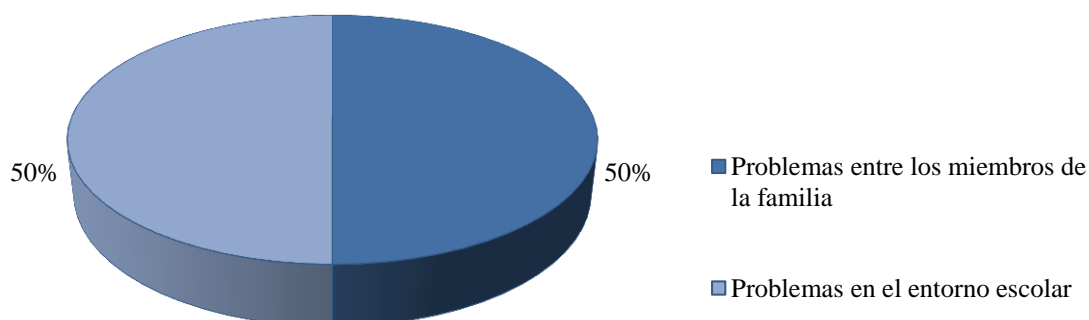
que probablemente influyó en que al final del taller éstas fueron las situaciones que identificaron con mayor frecuencia.

Gráfica 1. Situaciones de conflicto que reconocen los miembros del grupo en la fase inicial



Fuente: elaboración propia, 2014.

Gráfica 2. Situaciones de conflicto que reconocen los miembros del grupo en la fase final



Fuente: elaboración propia, 2014.

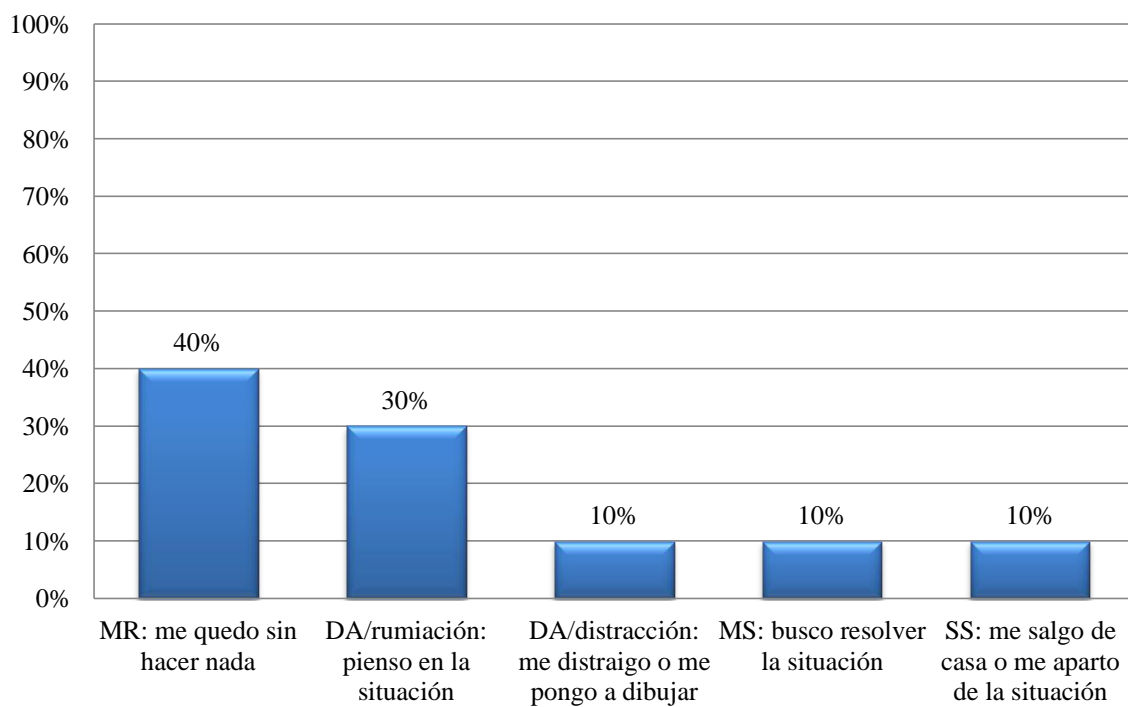
Del mismo modo en cómo se trabajó “la situación de conflicto”, también se pidió al grupo que escribiera la manera en que lo resolvieron. Para poder identificar las *estrategias de la regulación emocional*, se construyeron categorías con base en las cinco estrategias de RE propuestas por Gross y Thompson (2007): *selección de la situación*, *modificación de la*

situación, despliegue de la atención –distracción y concentración–, cambio cognoscitivo y, por último, modulación de la respuesta.

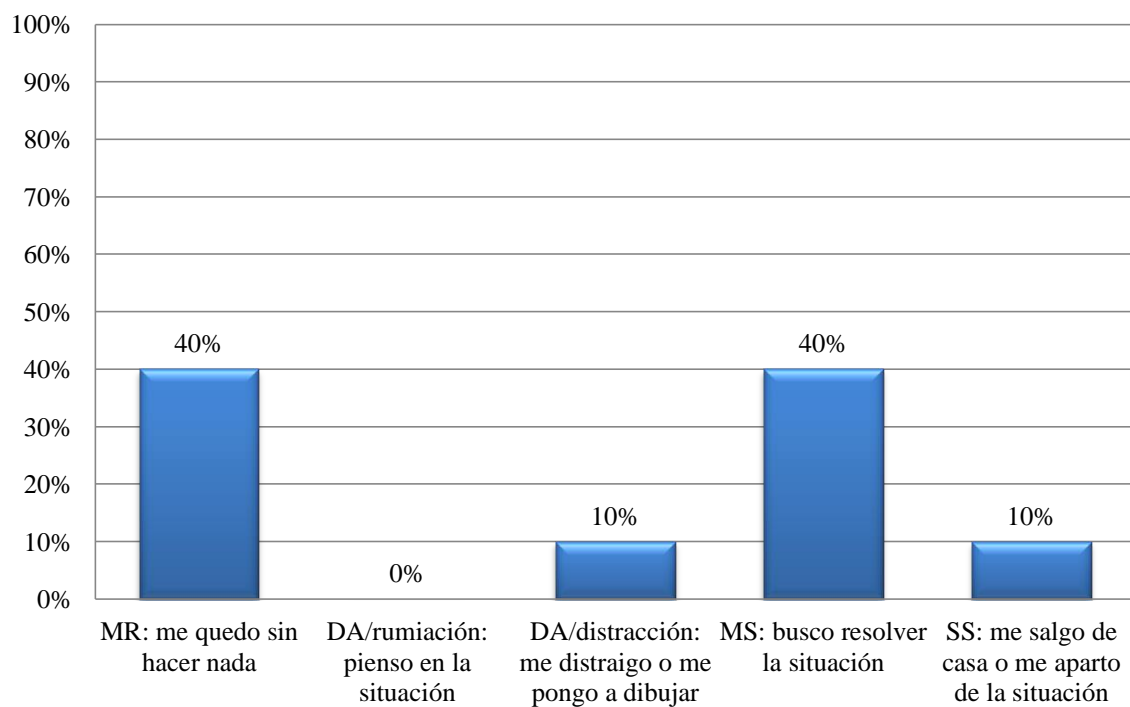
En este trabajo sólo se identificaron cuatro de las cinco estrategias propuestas por los autores. La fase de *cambio cognoscitivo* no se identificó en ninguna de las etapas del taller. Además, estas estrategias cambiaron en cuanto a la manera de ser descritas o definidas y de acuerdo a la situación; por ejemplo: en la fase inicial la descripción “me quedo sin hacer nada” se categorizó como parte de la estrategia *modulación de la respuesta*, mientras que en la final la manera de resolver el conflicto se describió como: “me tranquilizo, me calmo, reflexiono o pienso antes de responder”.

Esta estrategia también se incluyó dentro la categoría *modulación de la respuesta*, sólo que en la última fase la manera en que fue descrita la estrategia cambió totalmente. En las gráficas 3 y 4 se muestra la frecuencia con que se presentaron las estrategias de RE en las dos fases de la intervención.

En la fase inicial, la estrategia *modulación de la respuesta* se encontró con mayor frecuencia (40%); los adolescentes indicaron que frente a la situación de conflicto se quedaban sin hacer nada, se paralizaban o no emprendían acciones encaminadas a resolverla. La siguiente estrategia más utilizada fue el *despliegue de la atención* (30%), en su variante *concentración/rumiación*, ya que este grupo de adolescentes reportó estar constantemente pensando en la situación o recordando lo sucedido. El *despliegue de la atención*, en su variante *distracción*, se reportó en un mínimo porcentaje (10%); dentro de esta estrategia describieron “me distraigo o me pongo a dibujar”, frente a la situación de conflicto. En la categoría *modificación de la situación* señalaron “buscar resolver la situación” (10%). Por último, en *selección de la situación*, se describió “me salgo de casa o me aparto de la situación”, también con un mínimo porcentaje (10%).

Gráfica 3. Estrategias de RE del grupo frente a la situación de conflicto: fase inicial

Fuente: elaboración propia, 2014.

Gráfica 4. Estrategias de RE del grupo frente a la situación de conflicto: fase final

Fuente: elaboración propia, 2014.

En la fase final de la intervención, se aprecia un cambio en la frecuencia de las estrategias utilizadas. La estrategia *modulación de la respuesta* se identificó en un 40%. Esta estrategia se utilizó en la misma frecuencia durante la fase inicial, pero en esta última fase, aunque la estrategia sigue siendo la misma, la descripción cambia totalmente de “me quedo sin hacer nada” a “me calmo, me tranquilizo o pienso antes de responder”.

La segunda estrategia más reportada fue *modificación de la situación* (40%). En ésta los adolescentes describieron: “busco solucionar la situación, doy explicación o trato de llegar a un acuerdo”. Esta estrategia aumentó considerablemente respecto a la primera fase en la que sólo se usó un 10%. Los porcentajes más bajos corresponden a las estrategias de *selección de la situación*, donde refirieron “me salgo de casa o me aparto de la situación”; *direccionar la atención*, en su variante *distracción*, donde describieron “me distraigo o ignoro lo que está pasando”. Se observa que estas estrategias se mantuvieron en el mismo porcentaje respecto a la fase inicial. Por último, la estrategia *direccionar la atención*, en su variante *rumiación*, no volvió a ser reportada.

Una vez finalizado el trabajo grupal, con base en la recolección de datos obtenidos (las anotaciones, bitácora y los productos del taller), se describen los resultados por fase de la intervención. Se incluyen las sesiones de trabajo grupal y las reuniones con los padres de familia.

5.2 Descripción pormenorizada de las sesiones de trabajo grupal

5.2.1 Fase inicial: 2 sesiones de 60 minutos con los adolescentes y 1 sesión de 90 minutos con los padres

Primera reunión con los padres (13 de febrero de 2013, 90 minutos)**“¿Por qué a mi hijo?”****Temas:**

Encuadre y objetivos de la intervención. Firma del consentimiento informado. Actividad con los padres.

Desarrollo de la sesión:

Las autoridades del plantel citaron a los padres de familia por teléfono. A la reunión asistieron sólo tres madres. Al iniciar la sesión, mostraron inquietud de saber por qué se les había citado. Después de explicarles, la subdirectora intervino para señalar algunas situaciones particulares de sus hijos, además les explicó que la selección del grupo de trabajo se hizo al azar, pero que se consideraron también otros aspectos observados en el comportamiento de sus hijos. Una vez explicados los objetivos de la intervención, se desarrolló la actividad *foto emocional* (Cornejo, 2006).

Cuando terminaron, compartieron lo siguiente: “en mi dibujo estoy yo con mis hijos tratando de mostrarles alternativas que hay, dándoles bases para que elijan el mejor camino, pero a veces me siento confundida” (mamá de Eduardo). La madre de Eduardo explicó que se encontraba preocupada por el comportamiento de su hijo, pues el proceso de separación de pareja por el que estaba pasando le ha afectado bastante al menor. Eduardo ha peleado con su padre y recién “se ha ido de pinta”.

Posteriormente habló la mamá de Jovana, inicialmente destacó sentirse sumamente preocupada por una de sus hijas (la cual se convirtió en mamá a los 17 años y ahora se encuentra deprimida). En su dibujo expresó: “tengo tres hijos, Jovana se la pasa todo el

tiempo con el celular, con su novio y viendo televisión; Lalo es un niño muy enojón, no ayuda para nada; y Larisa es una mamá adolescente, no quiere comer, es muy delgada”.

Al respecto de la situación expuesta por las dos mamás, la madre de Ignacio expresa que su situación no es tan fuerte como la anterior, pero lo que más le llama la atención de su hijo es su rendimiento académico, el cual ha bajado notablemente, hecho que atribuye al cambio de rutina, pues ahora trabaja y él se queda solo en casa mucho tiempo. Expuso lo siguiente: “mi hijo se queda solo en casa; siempre había estado dedicada a él, siempre fue de 10, hasta que hace dos años empecé a trabajar, pienso que esto le ha afectado. Espero que esto nos ayude a mejorar un poco esta situación”.

La sesión finalizó con la firma del consentimiento informado. También se acercó la mamá de Jovana pidiendo los datos de algún psicólogo, pues manifiesta que quiere llevar a sus tres hijos.

Análisis de la sesión:

Aunque la duración de la sesión se tenía planeada de 60 minutos, se extendió media hora más. A pesar de que asistieron sólo tres madres de familia, el ambiente que se generó permitió que cada una expresara de manera particular la situación en la que se encontraban inmersas y las principales dificultades que enfrentaban cada una en sus hogares. Los principales temas en el discurso de estas madres fueron: dificultades para comunicarse con sus hijos, establecer límites, tensión en el hogar y problemas con la pareja o cambios importantes como el divorcio, incorporarse a una nueva rutina en casa u otro tipo de conflictos, como el embarazo de una hija adolescente.

En esta sesión las madres de los adolescentes pudieron conocer los objetivos de la intervención, además aclararon las dudas que tenían sobre la participación de sus hijos. Con respecto a las responsables del taller, este primer acercamiento nos permitió poder

conocer el contexto familiar que envuelve al grupo y, con ello, tener una impresión de las características del grupo y las problemáticas que comúnmente enfrentan con sus padres, aunque sólo pudimos observar lo que pasa en tres de los hogares del grupo.

Primera sesión (28 de febrero de 2013, 60 minutos)

“¿Por qué yo?”

Temas:

Exposición de los contenidos del taller, objetivos y expectativas de los participantes.

Hechos significativos:

Genaro, Camilo y Manuel preguntaron por qué los habían elegido a ellos, expresaron que tenían la idea de haber hecho algo mal. En el transcurso de la intervención la trabajadora social del plantel se incorporó a la actividad (aunque no estaba planeado), los integrantes del grupo se inquietaron.

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión el grupo mostró una gran inquietud por saber qué harían. Inicialmente, algunos chicos comentaron que seguro les daríamos malas noticias, pues frecuentemente los reportan. Se explicaron los objetivos de la intervención y las actividades a realizar. Algunos ya se conocían, se sentaron juntos y comenzaron a platicar. Las chicas se agruparon.

Se trabajó con la actividad *autobiografía* (Cornejo, 2006); comenzaron a dibujar (detrás de su dibujo explicaron a detalle lo que habían plasmado), cuando terminaron

explicaron brevemente al grupo lo que habían hecho. A continuación, se exponen las descripciones de cada integrante:

Javier: “Éste soy yo, me gusta dibujar, aunque no me dibujé bien”.

Camilo: “Los momentos más importantes para mí fueron cuando me quedé en la secundaria 29 y cuando conocí a la mayoría de mis amigos que ya pasaron a prepa”

Eduardo: “Ayer pasó algo muy importante: no llegué a tiempo a la escuela, sabía que iban a llamar a mi casa por eso preferí irme de pinta y aclaré muchas ideas sobre cosas que han pasado en mi familia”.

Salvador: “Los momentos más importantes son cuando estoy con mis hermanos, mis amigos y mis papás”.

Manuel: “Las cosas que más me importan son mi familia, mi esfuerzo, mi sacrificio y mi arte”.

Carol: “Los momentos más importantes en mi vida fueron cuando entre a la secundaria y conocí a personas especiales para mí”.

Laura: “Lo más importante para mí soy yo misma, mi familia, la escuela y algunos amigos”.

Zaira: “A mí me encanta el Facebook, tipo ‘adicción’; el *graffiti*, aunque sea raro en una chava; uno de los momentos más importantes fue cuando gané en la carrera de natación, también me encanta ser feliz”.

Jovana: “Las cosas más importantes para mí son: mi celular, mi sobrino, mi novio y cuando mi mamá me escuchaba y me pone atención”.

Genaro: “Mis cosas más importantes son: mis hermanas, mis papás y mi novia..., si tuviera”.

Ignacio: solamente realizó un grafiti, explicó que no sabía que tenía que agregar lo demás.

Análisis de la sesión:

A través de esta sesión, tuvimos un primer acercamiento al grupo de adolescentes. Cuando realizaron su autobiografía observamos diversos aspectos relacionados con su vida familiar y sus pares, a quienes mencionan como una parte muy importante en su vida. Para algunos integrantes el convivir con sus familiares, como son sus hermanos o un sobrino, es una de las actividades que más disfrutan, mientras que otros ponen atención a las emociones que les genera un conflicto que está sucediendo en su hogar; como sucede con Eduardo o con Jovana, quienes enfrentan una problemática de comunicación.

Los pares son otra de las esferas más importantes para el grupo, pues disfrutan estar con sus amigos o novios, algunos querían tener novio y otros dejan ver lo que significa estar lejos de sus pares, como Camilo, quien comenta que sus amigos ya están en la preparatoria.

Otro aspecto de su desarrollo, que se pudo ver, es el gusto por actividades lúdicas que comparten entre pares; por ejemplo, los *graffitis*, que para muchos de ellos no sólo es una actividad de entretenimiento, sino otra manera de expresar sus emociones.

El uso de la tecnología, como los celulares y las redes sociales, no pasó desapercibido para ellos, pues esta actividad suele ocupar un lugar importante en la rutina de alguno de ellos; podría decirse que con la información obtenida de los padres en la primera sesión, esta actividad ha causado algún tipo de conflicto por usar o abusar de su manejo.

Esta ocasión dio la pauta para las siguientes sesiones que se planearían ya que conocimos las características de cada integrante del grupo y sus principales intereses y los pasatiempos que los definen.

Segunda sesión (5 de marzo de 2013, 80 minutos)

“Es lo que siento cuando...”

Temas:

Identificación de emociones y situaciones difíciles.

Hechos significativos:

Se presentaron algunas complicaciones para iniciar la sesión, los directivos se retrasaron al llamar a los integrantes del taller; integraron a una nueva alumna, explicando que necesitaba de la intervención. Se entabló un diálogo con la directora del plantel y la trabajadora social para decidir si ésta podía permanecer en el taller como observadora, llegando al acuerdo de que sólo podrían estar los integrantes del grupo y las facilitadoras del taller, ya que habíamos observado cambios importantes con respecto de la dinámica del grupo.

Se trabajó en un aula distinta, esta vez en el laboratorio de química. Asisten once integrantes del taller, excepto **Genaro**.

Desarrollo de la sesión:

Para esta sesión se asignó el laboratorio de química; las bancas en este espacio son fijas, por ello se trabajó en equipos de cuatro personas. En un primer momento trabajamos la actividad *ilumina tu vida* (O' Connor, 1997). Las instrucciones de esta actividad quedaron poco claras, no obstante los alumnos preguntaron hasta que se sintieron seguros de entender lo que se les pidió hacer.

Cuando terminaron de dibujar, cada uno compartió su dibujo al grupo y leyó lo que escribió frente a cada emoción:

Ignacio: “Felicidad y fortaleza; cuando quiero hacer algo que me gusta, un dibujo, me gusta ponerle color, amor, cuando me gusta una chica y siento algo fuerte por ella”.

Jovana: “Amor, cuando estoy con mi mamá o veo a mi novio; enojo, cuando algo no sale como quiero; alegría, cuando estoy con mi mami; tristeza, cuando le grito a mi mami y soledad, cuando nadie me hace caso”.

Laura: “Amor, cuando estoy con mi familia me pasan cosas buenas o cuando estoy con mi novio; felicidad, cuando me ha ido bien; enojo, la semana pasada me enojé con mi mamá y discutimos; tristeza, me sentí mal después de haber discutido”.

Zaira: “Enojo, ayer mi mamá no me dejó ‘conectar’; alegría, ayer cuando el profesor de español me dijo que saqué diez; tristeza, cuando me pasa algo a mí o mi mamá o cuando algún amigo se enoja conmigo; felicidad, al ver mi boleta; impotencia, cuando no sé qué hacer en alguna ocasión”.

Carol: “Enojo, cuando no me hacen caso; felicidad, cuando estoy con mis amigos y familia; amor, cuando estoy enamorada; tristeza, cuando estoy sola; preocupación, cuando no sé nada de lo que quiero y miedo, cuando me persiguen extraños o perros”.

Javier: “Enojo, reprobé matemáticas; angustia, (mucho) cuando es firma de boletas y mucha felicidad, cuando llegan las vacaciones”.

Camilo: “Siento alegría cuando salgo a fiestas; amor, cuando estoy con alguien y enojo, cuando no me dejan salir”.

Maité: “Amor, cada que veo a alguien que me gusta; enojo, cuando te enfureces y no sabes cómo sacarlo; alegría, cuando estoy con mi hermana y felicidad, cuando estoy con mis amigas”.

Eduardo: “Alegría, hace tres semanas mi mamá se ganó un viaje; enojo, hace tres días cuando mi papá me ofendió; tristeza, cuando veo a mi madre llorando; amor, cuando veo a alguien que me gusta; e impotencia, al ver una injusticia”.

Salvador: “Siento enojo por que el maestro me reprobó; alegría, cuando juego con mis amigos; amor, porque me gusta una compañera del salón y tristeza, por mis malas calificaciones”.

Manuel: “Siento felicidad al estar con mi familia y amigos; amor, cuando me enamoro; enojo, cuando me hacen burla; pasión por el grafiti cuando tengo mi bote en la mano y estoy pintando; preocupación, cuando uno de mis familiares está enfermo; temor, cuando me quieren pegar y desesperación, cuando estoy mal en alguna materia”.

Después de retroalimentar cada una de las experiencias que compartieron y de recalcar el papel fundamental que juegan las emociones en nuestras experiencias, pasamos a la siguiente actividad: “la descripción de una situación de conflicto y la estrategia que utilizaron para resolverlo”.

Buscamos otro espacio al final del laboratorio para esta actividad. El espacio era reducido, aunque facilitaba la cercanía entre los integrantes y nosotras, así que nos acomodamos en círculo. Notamos inseguridad de algunos para cerrar sus ojos, en particular en Carol (los abría continuamente y observaba a sus compañeros).

Al finalizar el ejercicio permaneció un gran silencio en el grupo; después de que pasaron casi cinco minutos decidieron dibujar. Las situaciones de conflicto y las estrategias que utilizaron para resolverlo fueron las siguientes:

Javier: “No supe que hacer en una situación difícil”.

Manuel: “Mi dibujo representa mucho porque el *graffiti* es mi salida, con él puedo dejar de preocuparme y expresar lo que siento”.

Salvador: “Yo y dos compañeros fuimos a entregar un trabajo al maestro y no lo quiso recibir, saque 7 de calificación”.

Eduardo: “Me enojé con mi padre, empecé a golpear y a aventar todo lo que estaba en mi camino”.

Maité: “La situación no es buena ni mala, simplemente yo siempre estoy sola en casa, no hay con quien ser feliz; mi mamá no me deja salir con mis amigos y en ese momento siempre me enoja, ya que mi mamá siempre sale. A mí me gustaría siempre estar con mi papá, pero no se puede, eso sí lo entiendo. Yo solo quiero tener a alguien conmigo. Siempre parezco alegre pero estoy triste”.

Camilo: “No saber qué hacer, hacia donde ir; cuando menos piensas estas en esa situación; cuando discuten mis padres”.

Carol: “Recordé una situación en la que discutí con mis papás, me confundí y no hice nada”.

Laura: “Me peleé con mi hermano a golpes y lo resolvimos hablando con nuestros papás”.

Zaira: “Me peleé horrible con mi mamá así que me salí de mi casa y me fui al parque”.

Jovana: “Mi mamá y yo discutiendo, como siempre ella gritándome y tratando de dirigir mi vida, yo le contesté como de costumbre y me dijo que ella ya no quiere estar con nosotros, que para la vida nosotros no somos nada, que sin ella no vamos a poder llegar muy lejos, que soy igualita a mi padre de *huevo* y que sólo quiero estar en la fiesta (bueno, pero con groserías) aunque en este dibujo estamos sólo ella y yo en un lugar muy bonito, pero discutiendo, yo sólo le contesto y la dejo sola”.

Ignacio: “Iba caminando por un pasillo de la escuela con mi novia, un tipo se le acercó y la intentó besar, yo me puse rojísimo, seguí caminando, enojado a más no poder. Al otro día hablamos y seguimos como novios, pero en ese momento hasta pegarle al tipo quería”.

Cuando comenzaron a plasmar las situaciones aún permaneció el silencio en el grupo, incluso algunos cubrían su dibujo y lo que habían escrito detrás. Algunos chicos aún no terminaban de dibujar cuando la trabajadora social tocó la puerta para indicar que ya se había rebasado el tiempo acordado. Hablamos un momento con la trabajadora social, para explicarle el momento de la actividad en que nos encontrábamos y pedimos un poco de tiempo para poder cerrar. Explicamos al grupo que quedaba poco para terminar. Paulatinamente fueron terminando los que faltaban.

Se preguntó, uno a uno, sobre su experiencia de la actividad; en general, mencionaron que habían logrado relajarse y que fue algo agradable, ya que pudieron conectarse con la emoción que les generó la situación que plasmaron. No pedimos que hablaran de lo que habían dibujado, más bien quisimos saber cómo se sentían después de este ejercicio y que compartieran su experiencia con el grupo. Les anunciamos que en las siguientes sesiones retomaremos las situaciones que plasmaron para trabajar con ellas.

Al final, los chicos entregaron sus hojas, aunque continuaba el silencio en el grupo. Entre todos colaboraron para recoger los materiales. Percibimos un ambiente de colaboración y de confianza entre todos. Cerramos la sesión agradeciendo la apertura que mostraron y dando algunas indicaciones para la próxima sesión.

Análisis de la sesión:

En esta sesión se percibió al grupo, de alguna manera, más integrado. Algunos de ellos ya se conocían y comenzaron a estar más cercanos durante la sesión, otros formaron su “propio grupo” dentro del grupo y algunos más que no se conocían empezaron a hablarse. Particularmente notamos que existió mayor flexibilidad y apertura para expresarse desde la primera actividad, pues algunos describieron de manera muy específica los problemas que

le aquejaban frente a cada emoción. La mayoría se desarrollaban dentro de su entorno familiar y en su contexto escolar.

En la dinámica de la descripción de una situación de conflicto, nuevamente refirieron problemas muy similares. Se observó que algunos de los relatos aludían a varias situaciones familiares de “tensión”, como peleas con alguno de sus padres o con sus hermanos y otras tienen que ver con alguna dificultad para entregar un trabajo a tiempo y por ello recibir una mala nota en la escuela. Una situación no tenía que ver con ninguno de los temas más recurrentes, sino con un conflicto en la relación con su novia y la manera en cómo controlarse a sí mismo para no reaccionar a golpes con el chico que intentó besarla.

Se encontró también que dos integrantes del grupo no describieron la situación que les causó conflicto, sino lo que hicieron después de esa situación, como Manuel, quien expresó que el grafiti era la salida para dejar de preocuparse, y Javier, quien sólo expresó el sentimiento de no poder hacer nada al presentársele una situación difícil.

Con respecto de la estrategia que utilizaron para resolver esa situación, se observó que todos tienen distintas maneras de regular sus emociones: algunos reaccionan a golpes, pero después hablan de lo que sucedió con alguien cercano, como sus padres; otros salen de la situación que están viviendo, se van al parque o se retiran del lugar del conflicto, utilizando la evitación y la distracción como estrategias para regularse; otros más se enfocan en la situación o en los sentimientos y pensamientos que les genera.

En la descripción de la situación de conflicto, algunos adolescentes suelen ser más detallistas al describir todo lo que les generó la situación, otros lo describen en concreto y algunos otros no citan el conflicto.

Esta fue una sesión que implicó un reto para guiar la actividad final, pues no sabíamos cómo reaccionaría el grupo. Observamos cómo fue cambiando el ambiente, principalmente en los silencios. Cuando éstos se alargaron llegamos a pensar que los

chicos no escribirían nada en sus hojas. No obstante, dimos tiempo para esperar la respuesta del grupo y de que posteriormente comenzaran a plasmar la situación y realizaran su dibujo, algunos de ellos se incluyeron en este trabajo (ver anexo 3).

5.2.2 Fase intermedia: 7 sesiones de 60 minutos con los adolescentes

Después de evaluar las situaciones más relevantes para el grupo, se desarrollaron los contenidos de cada sesión y se elaboraron materiales pertinentes para cada tema (ver anexos 1, 2 y 3). A continuación se presentan los resultados por sesión de esta fase.

Tercera sesión (7 de marzo de 2013, 60 minutos)

“Mi estrategia fue...”

Temas:

Estrategias de regulación emocional.

Hechos significativos:

Las viñetas se elaboraron con base en las experiencias que relataron en la sesión anterior, cada situación se presentó con dibujos y diálogos de texto para completar. Notaron que las situaciones les eran familiares y lo expresaron.

Por otro lado, enviaron a una alumna más al taller, su comportamiento alteró un poco la dinámica de grupo, aunque la alumna permaneció esa sesión, se notificó a la trabajadora social que no podía ingresar al taller en la siguiente sesión por el avance alcanzado hasta el momento.

Desarrollo de la sesión:

Al iniciar se retomó la actividad de la sesión anterior. Se explicó la actividad a realizar y se repartieron los materiales. Cuando los observaron, algunos se dieron cuenta de que las situaciones eran familiares, incluso Zaira expresó: “¿Cómo? ¡Si esto es lo que me pasó a mí!”.

Comenzaron a trabajar en esta actividad, tenían que completar con texto, un diálogo de acuerdo con las diferentes situaciones de conflicto que se identificaron en la sesión anterior: discutir con sus padres, enterarse de sus calificaciones, enamorarse de alguien y oír discutir a sus padres.

En las tablas 2,3 y 4 se presentan los resultados de este ejercicio.

Tabla 2. Estrategias frente a una discusión con sus padres

<i>Integrante</i>	<i>Situación</i>	<i>Estrategia que utilizarías</i>
	a) discutes con tu papá/mamá.	
Maité	<i>Le digo a mi madre “¿por qué tu sí puedes hacer cosas que a mí no me dejas?” Ella me dice que sólo trata de cuidarme.</i>	<i>Haciéndole caso a mi mamá y tranquilizándome para hablar con ella.</i>
Laura	<i>Cuando me pregunta por qué hice algo, le respondo que me deje en paz.</i>	<i>Le pido una disculpa y prometo que no volverá a pasar.</i>
Jovana	<i>Mi madre me dice que nunca seré algo en la vida, le respondo que a ella qué le importa y que es mi vida.</i>	<i>No sé qué contestarle, tal vez podría no hacerle caso.</i>
Carol	<i>Mi mamá me dice que por qué no hice las cosas bien y le respondo que si no le parece que lo haga ella.</i>	<i>Me salgo de casa y me voy a dar una vuelta.</i>
Zaira	<i>Discuto con mi madre porque me castiga sin usar internet, le respondo que no es justo</i>	<i>La escucho y no le contesto porque se enojaría más.</i>
Manuel	<i>Mi padre me dice que no le conteste.</i>	<i>Lo escucho y luego platico con él sin discutir</i>
Javier	<i>Mi padre me dice que tengo que sacar mejores calificaciones y le respondo que ya lo sé.</i>	<i>Prometo sacar mejores calificaciones.</i>
Ignacio	<i>Cuando mi padre me dice que me ponga a hacer la tarea, le respondo que tengo todo el fin de semana.</i>	<i>Después hablaría con mi padre y empezaría a hacer la tarea para tener el fin de semana libre</i>
Camilo	<i>Mi padre me pregunta por qué llegué tarde de la fiesta.</i>	<i>Le respondo que la fiesta estaba chida y le pido más tiempo.</i>
Salvador	<i>Mi padre me dice que soy un burro y no cuidó mis cosas</i>	<i>Le respondo que no me diga así y trato de quedar en un acuerdo para solucionar el problema.</i>
Eduardo	<i>Mi padre y yo discutimos, me dice que no le hable así.</i>	<i>Le respondo que es la verdad y que dice cosas y no las cumple. Lo resuelvo no</i>

Genaro	<i>Mi padre me pide mi teléfono, me pregunto “¿por qué? Si no hice nada”.</i>	<i>diciendo cosas que no debo. Le daría el teléfono a mi padre y esperaría a que se le pase.</i>
--------	---	--

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas vertidas por los participantes, 2014.

Tabla 3. Estrategias al enterarse de sus calificaciones

<i>Participante</i>	<i>Situación</i>	<i>Estrategia que utilizarías</i>
	b) te enteras de tus calificaciones.	
Maité	<i>Mi madre va a firmar boleta, me pregunta si vino para ver que obtuviera cinco de calificación.</i>	<i>Que ella se tranquilice para poder hablar.</i>
Laura	<i>Mi mamá me pregunta por qué salí mal, le respondo que fue por no entregar algunas cosas.</i>	<i>Le digo que esto no volverá a pasar y le echaré más ganas a la escuela.</i>
Jovana	<i>Mi mamá me pregunta ¿qué son estas calificaciones? y le respondo: ¡qué te importa, no hice nada!</i>	<i>Pondría más atención a la escuela.</i>
Carol	<i>La maestra me dice que reprobé, mi mamá le pregunta “¿por qué?, si entregó tareas”</i>	<i>Le echaría más ganas y hablaría con ella después.</i>
Zaira	<i>Juraría haberle echado ganas.</i>	<i>Le explicaría las calificaciones y trataría de mejorarlas.</i>
Manuel	<i>El profesor me entrega un 5 de calificación, yo me pregunto por qué.</i>	<i>Le preguntaría en donde falle y sobre eso me esforzaré.</i>
Javier	<i>El profesor me dice que esperaba mucho más de mí, pienso que tengo que esforzarme más</i>	<i>Pondría más atención en clase para sacar mejores calificaciones.</i>
Ignacio	<i>El profesor me dice que tuve un 6.</i>	<i>Le preguntaría porque no le subió el punto del trabajo extra, después hablaría con mis padres de por qué esa calificación.</i>
Camilo	<i>El profesor me comunica que reprobé</i>	<i>Le respondo que sí estudie, estudiaría más.</i>
Salvador	<i>El profesor me dice que saque 7.</i>	<i>Le pregunto por qué si entregué todo, entregaré mis tareas y pondría más atención en clase.</i>
Eduardo	<i>El profesor me da mis calificaciones, hay trabajos sin calificar.</i>	<i>Le digo “¿por qué?, si no los calificó”. Entregaría mis trabajos a tiempo.</i>
Genaro	<i>El profesor me dice que reprobé, me pregunto “¿por qué?” y que es un maldito.</i>	<i>Intentaré mejorar para el próximo bimestre.</i>

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas vertidas por los participantes, 2014.

Tabla 4. Estrategias cuando sus padres discuten.

<i>Participante</i>	<i>Situación</i>	<i>Estrategia que utilizarías</i>
	c) tus padres están discutiendo	
Maité	<i>Me pregunto por qué no pueden dejar de hacerlo</i>	<i>Aunque no quiero, me meto entre esa pelea.</i>
Laura	<i>Cuando ellos están discutiendo yo me siento muy mal.</i>	<i>Hablaría con ellos aunque estén enojados.</i>
Jovana	<i>Si escucho a mis padres discutir no me importa.</i>	<i>Pienso que es su vida y no la mía.</i>

Carol	<i>Me vale si ellos discuten</i>	<i>Los ignoro.</i>
Zaira	<i>Me pregunto por qué lo están haciendo otra vez.</i>	<i>Me voy de ahí y cuando terminen de discutir trato de hablar con ellos y hacerles entender que no está bien.</i>
Manuel	<i>Me pregunto qué hacer</i>	<i>No me meto, cuando se calmen, hablaría con ellos.</i>
Javier	<i>Oigo que mis padres discuten.</i>	<i>Pienso que ellos lo pueden arreglar y me alejo de ese lugar.</i>
Ignacio	<i>Mis padres están discutiendo</i>	<i>Me voy al cuarto con mi hermano, a veces hablamos con ellos y se soluciona el problema.</i>
Camilo	<i>Me pregunto por qué lo están haciendo otra vez.</i>	<i>Les digo que se callen.</i>
Salvador	<i>Me pregunto por qué lo hacen.</i>	<i>Me voy del lugar en donde discuten.</i>
Eduardo	<i>Oigo y pienso las cosas que se dicen el uno al otro</i>	<i>No sé qué hacer cuando esto pasa.</i>
Genaro	<i>Me pregunto por qué lo hacen</i>	<i>Me alejo de ese lugar y después trato de hablar con mi mamá.</i>

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas vertidas por los participantes, 2014.

Análisis de la sesión:

En esta sesión trabajamos de manera más fluida, los integrantes del grupo se relacionaron mejor y se expresaron con mayor facilidad. Por la forma en que se diseñó, notaron de inmediato que las situaciones que habían de resolver les eran familiares. Las estrategias que describieron exhiben, en cierto modo, la manera en que reaccionan en diversos contextos, no todos lo hacen de la misma manera, pues observamos hay chicos que no encuentran qué hacer o prefieren ignorar lo que está pasando, hasta los que se involucran en la “discusión” o “pelea”. De esta manera, se observó que los chicos viven situaciones difíciles que varían en cuánto a la gravedad que representa o qué tanto pone en riesgo su integridad y en el modo de responder de cada uno frente a la situación.

Cuarta sesión (11 de marzo de 2013)

“Cuando mis padres discuten, yo...”

Temas:

Estrategias de RE y las discusiones entre los padres. *Actividades que pueden ayudar a regular el enojo.*

Hechos significativos:

La secundaria estuvo dos días sin actividades académicas, la sesión se retrasó al iniciar porque la prueba Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) se estaba llevando a cabo. La actividad se desarrolló en el salón de música. A esta sesión asistieron todos los adolescentes.

Desarrollo de la sesión:

Al iniciar la sesión varios chicos expresaron estar aliviados por “salvarse” de presentar la prueba ENLACE. Mientras que esperábamos la llegada de los demás compañeros, se preguntó acerca de las actividades que habían realizado en estos dos días que no asistieron a la escuela. **Ignacio** comentó que él salió a jugar basquetbol, **Genaro** alzó la mano para exponer que el “se la pasó rayando (*graffiteando*) en sus cuadernos y en las paredes”. **Maité** mencionó que ella estuvo con su hermana y su mamá en su trabajo.

Llegaron sus demás compañeros e iniciamos con las actividades programadas. Se explicaron las actividades a realizar y se reunieron en un círculo, el espacio nuevamente era reducido, algunos que ya se conocían aprovecharon para sentarse juntos (Genaro y Maité). Trajeron a su mente la emoción que se les genera cuando sus padres están discutiendo.

Ceci destacó que sintió mucho enojo. **Manuel** nombró su emoción como ira. **Zaira** la identificó como tristeza. **Eduardo** destacó que sentía impotencia por no poder hacer nada y **Salvador** como enojo e impotencia a la vez.

Se desarrolló una discusión alrededor de ello, **Manuel** dijo que él sentía mucha ira y que dependiendo de la situación él reaccionaría, si sucedía que “su padre le pegara a su mamá él se metería a defender a su mamá, aunque hubieran golpes”. **Ceci** destacó que ella podría llamar a la policía o algún familiar cercano, no obstante **Manuel** interrumpió diciendo que eso haría más grande el problema, lo que dio pie a que se iniciara nuevamente un debate entre ellos mismos, pues expusieron lo que cada uno podría haber hecho. Luego de esto tuvimos que retroalimentar lo que habíamos escuchado, comentamos que todos tenemos diferentes maneras de reaccionar ante una situación así, dependiendo de la gravedad.

Después del debate se desarrolló una actividad enfocada para ofrecerles una alternativa para expresar una emoción fuerte, como puede ser enojo, molestia, enfado u otras emociones que les generaban a ellos las situaciones que vivían en casa. Se les pidió que inflaran un globo, mientras pensaban en la problemática que se estaba discutiendo, para después depositar todo los sentimientos que les generaba esa situación a través del aire que exhalaban e introducían al globo. Todos lograron inflar el globo, algunos de un tamaño menor o mayor; excepto Salvador, quien no logró hacerlo a pesar de varios intentos, aun así le propusimos seguir la actividad.

Una vez que lo inflaron, se les dio la libertad de hacer lo que quisieran con todo el enojo contenido en ese globo. La mayoría de los chicos de inmediato se sentaron en el globo hasta hacerlo explotar. **Ignacio** se quedó con él en sus manos y dijo que él prefería tirarlo y lo depositó en el bote de basura aún sin pinchar. Algunos lo soltaron provocando que se saliera el aire deliberadamente.

La sesión finalizó con los comentarios que compartieron sobre la experiencia, mencionaron qué se llevaron de la actividad. Les pedimos que dijeran algo que se llevaban de la sesión y compartieron lo siguiente:

Camilo destacó que se sintió *chido* por el sonido que resultó al dejar salir el aire de su globo.

Zaira destacó que “utilizaría esa estrategia para no hacer más grandes los problemas”.

Manuel “a pensar antes de actuar”.

Javier “dependiendo de cada situación hay diversas maneras de actuar”.

Ignacio destacó que él se lleva “lo importante que es controlar la emoción que sentimos en una situación”.

Análisis de la sesión

En esta sesión se explicó al grupo lo que significa una *estrategia*. Los equipos se formaron al azar, pues como existía mayor confianza entre ellos algunos sólo querían estar con sus amigos. Notamos que esta manera de trabajar también sirvió para que se relacionaran “aquellos que no se caían tan bien”. Aun así expresaron su molestia por estar con un compañero que no les agradaba. Observamos también que este modo de trabajo, en particular, las conclusiones a las que llegaron causaron polémica y discusión entre el grupo, debido a que no todos estaban de acuerdo con las estrategias que algunos habían planteado, al mismo tiempo compartieron otras maneras de resolverlo. Esta discusión llevó al grupo a concluir que no todos reaccionaban de la misma manera y aunque vivían situaciones similares a veces éstas variaban en su gravedad, ya que algunos expresaron haber estado en peleas fuertes entre sus padres y no encontraban otra opción más que meterse en la pelea para ayudar a su madre, quien estaba siendo golpeada por su padre.

De este modo, concluimos que no existen estrategias buenas o malas para resolver una situación, no obstante les recalcamos la importancia de poder ponerse a salvo de situaciones que representen una amenaza para su propia integridad, aunque la mayoría de los adolescentes no pueden ser sólo espectadores de la violencia. Lo anterior y la *actividad del globo* contribuyeron a calmar los ánimos que generó la discusión.

Quinta sesión (13 de marzo de 2013, 60 minutos)

“Dramatizando la *Regulación Emocional*”

Temas:

Estrategias de RE y consecuencias.

Hechos significativos:

Algunos se mostraron angustiados desde antes de iniciar la sesión, pues ese día era firma de boletas. Se trabajó en la biblioteca, la bibliotecaria estuvo presente toda la sesión, pero muy alejada del grupo. Todos los integrantes asistieron, excepto Genaro.

Desarrollo de la sesión:

Se formaron dos equipos de cuatro integrantes y uno de tres. Se explicó el ejercicio a realizar, el cual consistía en construir o inventar, en equipo, una situación que tuviera que ver con alguna problemática que eligieran, acompañada de la estrategia que utilizarían para solucionar esa situación.

Se les repartió un formato para que escribieran la situación que representarían. Mientras dos de los equipos trabajaban en la situación, el equipo de Eduardo, Camilo y Salvador no se podían poner de acuerdo, estaban jugando con una golosina. Se les indicó

que comenzaran a trabajar, respondieron que no se les ocurría nada. Decidimos recoger la golosina. Terminaron de describir la situación y pasaron a representarla frente a sus demás compañeros, quienes, al parecer, disfrutaban mucho y se divertían con las actuaciones de sus demás compañeros y con los disfraces que algunos quisieron ponerse; no todos se caracterizaron con los materiales que se ofrecieron, algunos utilizaron algún accesorio para mostraron su gran creatividad construyendo otro personaje para su historia. Al final se discutieron las estrategias que utilizaron.

Análisis de la sesión:

En esta actividad, observamos que la relación entre los miembros del grupo fue más cercana, se mostraron participativos, atentos y fueron muy espontáneos en sus actuaciones. Con respecto de la temática que desarrollaron en esta sesión, observamos que llevaron a la práctica situaciones muy específicas, las cuales ocurren en su hogar (problemas con sus padres, en la escuela; su comportamiento y relación con un maestro y, finalmente, una situación de noviazgo y relaciones entre pares).

Las situaciones que representaron involucran temas como beber alcohol, llegar tarde a casa, comer dulces en el aula y la infidelidad de un mejor amigo. En cuanto a las estrategias que utilizaron, se observa que piensan en más alternativas que en un principio y se muestran, de cierto modo, reflexivos respecto a la consecuencia de sus actos, utilizando la propia situación que vivieron para exponerla frente a sus demás compañeros.

Al finalizar las representaciones, discutieron la estrategia que planteó cada equipo y ofrecieron otras alternativas y se quedaron con “una lección” sobre la situación que construyeron”. Fueron muy creativos con sus disfraces y al actuar. Por todo lo que observamos, consideramos que además de alentar más la participación de los que casi no

hablan, esta actividad le dio un giro a la manera de convivir, aprender y estar en un grupo de trabajo o taller psicoeducativo.

Tabla 5. Resultados de la dramatización de la RE

<i>Situación</i>	<i>Emociones e intensidad.</i>	<i>Estrategias que utilizaron para resolverla</i>
Equipo A		
Laura, Carol, Maité y Javier		
<p>“Padre e hija tienen una discusión; las hermanas se meten”</p> <p>La hija (Laura) llega a las 2:30 am. a su casa, viene con su novio y además están borrachos, su padre (Javier) se enoja mucho y la empieza a regañar.</p>	<p>Enojo 90%</p> <p>Tristeza 90%</p>	<p>Las hermanas (Maité y Carol) intervienen para decirle a su papá que se calme.</p> <p>La hija promete no volverlo a hacer.</p> <p>Dejan de discutir y hablan tranquilamente.</p>
Equipo B		
Eduardo, Camilo y Salvador		
<p>“Consecuencias de comer dulces”</p> <p>La maestra (Salvador) les dice que dejen de comer dulces, mientras sus alumnos (Eduardo y Camilo) continúan haciéndolo; la maestra decide quitárselos</p>	<p>Alegría 100%</p> <p>Enojo 80%</p> <p>Tristeza 70%</p> <p>Felicidad 100%</p>	<p>Entregar el dulce a la maestra.</p> <p>Poner más atención y terminar el trabajo.</p> <p>No comer en el aula.</p>
Equipo C		
Zaira, Ignacio, Jovana y Manuel		
<p>“Mi novia me fue infiel”</p> <p>La novia (Jovana) se despide cariñosamente de su amigo (Manuel). Zaira, amiga de la novia, le dice que no es bueno engañar a su novio (Ignacio). Ignacio le reclama a su mejor amigo (Manuel), están a punto de pelear.</p>	<p>Coraje 90%</p> <p>Tristeza 90%</p> <p>Remordimiento 95%</p> <p>Arrepentimiento 60%</p> <p>Desamor 80%</p>	<p>La amiga (Zaira) habla con Jovana para hacerla reflexionar.</p> <p>Ignacio habla con su novia, ella le explica que sucedió, acepta que lo engañó; deciden seguir siendo novios.</p> <p>Ignacio habla con su amigo, quiere pegarle, pero él le pide que se tranquilice y expresa estar arrepentido, Ignacio lo perdona.</p>

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas vertidas por los participantes, 2014.

Sexta sesión (19 de marzo de 2013, 60 minutos)

“¿Quién soy?”

Temas:

El presente y la percepción de sí mismos.

Hechos significativos:

Demora en la sesión ya que los directivos se encontraban en junta, esto afectó y disminuyó el tiempo de trabajo en la sesión, además de que el grupo estaba inconforme de trabajar, no querían perder tiempo de receso. Genaro ya no quería entrar y llamaba la atención constantemente, a través de interrupciones o hablando mientras explicábamos.

Desarrollo de la sesión:

La sesión comienza con retraso, los chicos expresan que no quieren trabajar porque está por empezar el receso y proponen realizar la actividad después, no obstante, es el único horario en el que se puede trabajar y se llega al acuerdo de ajustar la sesión de modo que sólo se tomarían 10 minutos de su receso. Se desarrolló la actividad denominada *el rosal* (Stevens, 1976). La mayoría se tomó tiempo para dibujar, pero Carol se mostró muy impaciente y fue la primera en acabar, reflejaba su descontento.

La mayoría del grupo terminó, excepto Genaro. Al final se le hizo saber que estaba faltando mucho y que era muy importante que fuera más constante, pues el taller estaba próximo a terminar. Tras varias ocasiones en que Genaro trataba de llamar la atención, pudimos acercarnos a él. Fuera del salón nos comentó que últimamente había faltado, pues se sentía deprimido sin saber por qué, además no le gustaba estar en esa escuela. Lo escuchamos y tratamos de reflejarle lo que tal vez estaba sintiendo y lo invitamos a

continuar asistiendo al taller, pues era importante para nosotras que terminara y encontrara aquí un lugar para poder expresarse. El asintió. Conforme acabaron sus rosales se retiraron del salón y fueron al receso.

Análisis de la sesión:

En esta sesión lograron relajarse con mayor facilidad, permanecieron con los ojos cerrados y describieron con detalle la percepción de su rosal. Aunque estaban pendientes del tiempo, tuvieron la libertad de añadir diversos colores a su creación (véase el anexo 3).

Observamos que las descripciones de los rosales y la manera de percibirse son únicas y los caracteriza de manera muy particular. Si bien algunos rosales son de tallo fuerte, frondosos, alguien los cuida, les dan los rayos del sol, también hay otros que se perciben solos, sin nadie alrededor, secos, débiles y con errores. Otros comentan que, a pesar de tener heridas están sanando. Estas descripciones nos ofrecen una visión de los matices emocionales, intelectuales y sociales que existen dentro del grupo, pero también consideramos que muestran aspectos importantes para dar continuidad a ésta y a futuras intervenciones.

A continuación aparecen transcripciones literales de las características del rosal que cada integrante dibujó.

Tabla 6. Resultados de la dinámica “el rosal”

Participante	Comentario
Eduardo	<i>“Soy una rosa roja con espinas, crecí en medio del mar, el sol me da perfectamente y nunca me falta agua, ya que una brisa pasa y mueve el mar y me cae agua, soy feliz porque veo muchas especies de peces”.</i>
Maité	<i>“Soy una enredadera de rosas soy grande, estoy en un parque donde hay animales, los pájaros cantan y no hay gente, sólo hay alguien que me echa agua, los rayos del sol son frescos para mí”.</i>
Genaro	<i>“Soy un rosal grande, con flores de pétalos grandes, nubes grises, con un sol ardiente y abundante, con un pasto muy largo y espeso, aves vuelan desde muy lejos, creciendo en el campo a solas”.</i>
Zaira	<i>“Ser un rosal es muy padre, todos te admiran, eres hermoso, todos te cuidan y es increíble. Crezco en un lugar muy hermoso, es un parque”.</i>
Jovana	<i>“Yo soy un rosal que ya se está secando, no tiene nada a su alrededor y en este momento se siente</i>

Camilo	<i>muy débil, siempre está así”.</i> “Para mí el rosal era un campo grande de puras rosas, estaba sentado sobre el pasto en compañía de mis papás y de mis hermanas en nuestra casa de Xalapa Veracruz”.
Javier	“Soy un rosal muy grande y sano, en un ecosistema soleado y lluvioso, ya que son los dos elementos que me mantienen fuerte y sano”
Salvador	“Soy una rosa roja, tengo espinas por mis errores, crezco en un lugar lejano, bajo el pavimento, y aunque soy pequeño rompo el pavimento por mi cuenta, una parte de mí no sabe qué es el sol porque las nubes lo tapan”.
Manuel	“Yo soy una rosa roja, soy muy fuerte, tengo heridas que están sanando, conforme sanan me hago más fuerte. Me voy a enfrentar a lo que venga, sea lo que sea”.
Laura	“Yo soy un rosal, crezco en un jardín con más flores, el clima es cálido y me siento muy bien y bonito. Soy grande y de color morado con rojo, mis hojas con color rojo y mi tallo es verde y fuerte”.
Carol	“Yo soy una rosa, estoy en un jardín y me gusta estar entre más flores. Estoy en un lugar muy cálido”
Ignacio	“Soy un rosal completamente frondoso, sin espinas. Estoy en un campo lleno de pasto limpio, muy, muy limpio, sin más flores o árboles. Un árbol inmenso está a mi lado, me pregunto si me quiere proteger, eso es lo más seguro. Disfruto exageradamente el día y me mueve el viento, me siento tan liviano cual si fuera una simple hoja”.

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas vertidas por los participantes, 2014.

Séptima sesión (21 de marzo de 2013, 60 minutos)

“¿A dónde voy?”

Temas:

Metas personales a corto, mediano y largo plazo.

Hechos significativos:

Se discutió la actividad anterior y expusieron sus rosales al grupo, rescatando cualidades positivas. Comenzaron a trabajar con su futuro y metas personales.

Desarrollo de la sesión:

Se logró trabajar más a fondo en la actividad de *el rosal*. Se observó una buena disposición para trabajar, había confianza en el grupo para compartir sus rosales; no obstante algunos le dieron énfasis a los aspectos negativos que percibieron del rosal, por lo que en la

discusión se logró que los integrantes rescataran esa otra parte que les dificultaba verse: la parte positiva y de la que podían aprender.

Nos reunimos en un círculo, **Genaro** comenzó a criticar el rosal de **Eduardo**, mencionó que “cómo era posible que su rosal estuviera en el mar”, pero Eduardo le explicó que a él le gustaba porque ahí “se sentía feliz”. **Manuel** mencionó que su rosal “podría tener una que otra espina” y que la cualidad más importante que veía era que “su tallo era muy fuerte”. **Maité** expresó que lo que más le gustaba de su rosal era que “tenía botones próximos a abrirse, lo que representaba las metas que quiere lograr”. A **Jovana** se le dificultó encontrar las cualidades de su rosal, ya que mencionó que se estaba secando y que “no encontraba ninguna cualidad”, aun pidiéndole que hiciera un esfuerzo por encontrar un aspecto positivo en él, mencionó que lo único que podría encontrar era que “a pesar de no tener nada y estar seco, aún seguía vivo”. Mientras tanto,

Camilo expresó que en su rosal no tenía todo lo que describe pero que lo más importante era que “se encontraba cerca de un lugar muy especial para él, Xalapa en donde están sus papás”.

Ignacio mencionó que a su rosal le faltó color pero “lo mejor era tener a su lado a ese árbol”.

Genaro destacó que en su rosal había “nubes grises que representan la tristeza, pues muchas veces se siente así”, la cualidad más importante que observó fue que su rosal “tenía mucha hierba” y eso era bueno, pues a él le gustaba la hierba; este comentario causó que algunos de sus compañeros se rieran, pues entendimos que hacía alusión a cierta droga.

Salvador destacó que su rosal, a pesar de tener muchos errores (representados con espinas), podía aprender de ellos.

Javier dijo no sentirse muy conforme con lo que dibujó y comenzó a hacerle algunas modificaciones, rescatando que “aunque su rosal era feo, estaba en crecimiento”.

Carol fue breve, dijo que su rosal era rojo, esto representaba “sensualidad” y esto era la cualidad más importante que encontraba en él.

Laura destacó que el color de su rosal representaba “la manera en que ella se sentía la mayor parte del tiempo, feliz”.

En la segunda actividad trabajaron con pintura dactilar y hojas blancas. Plasmaron en una hoja la manera en cómo se percibían en unos años. La mayoría de los integrantes expresaron, mientras hacían su dibujo, que se veían en la preparatoria; algunos fueron más específicos como **Ignacio**, él quería estar en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP). **Laura** destacó que ella ya estaría en la universidad. **Camilo** y **Manuel** sólo utilizaron la pintura para hacer un *graffiti*. Al terminar la sesión dejaron secando sus dibujos. Destacaron que esta actividad les había agradado por la sensación que tenían al manipular la pintura; “se siente bien”, decían. **Ceci** sugirió incluir más actividades de este tipo.

Análisis de la sesión:

A pesar de que en la sesión anterior no pudimos cerrar de manera adecuada la *actividad del rosal*, se logró dar un giro con respecto de cómo describieron su rosal, ya que el compartirlo frente a todos les permitió crear un ambiente de aceptación y respeto hacia sí mismos. A pesar de los “errores” que observaron en sus rosales y en los de otros, hicieron un esfuerzo por rescatar aspectos positivos que antes no habían encontrado. Aunque para unos reconocer aspectos positivos en su rosal representó una gran dificultad.

En la actividad de dactilopintura observamos una mayor claridad al comenzar a plasmar las ideas que tenían que ver con su futuro. Aunque algunos otros se dejaron llevar por lo agradable que les resultó pintar y se limitaron a hacer un *graffiti*. A partir de esta actividad el grupo cambió su foco de atención mirando hacia sí mismos y pensando en su futuro.

Octava sesión (25 de marzo de 2013, 60 min.)

“¿Así me veo?”

Temas:

Construcción de metas personales a corto, mediano y largo plazo.

Hechos significativos:

Lograron construir y fijarse metas personales, además de realizar la *línea de vida* que les permitió comenzar a ver lo que deseaban para sí mismos. Todos asisten al taller excepto Camilo, quien fue suspendido por tres días.

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión trabajamos en un laboratorio, en equipos de cuatro personas. Explicamos los objetivos de la sesión y las actividades a realizar. Genaro nuevamente se mostraba muy inquieto, llamaba la atención del grupo con sus comentarios, pues se le dificultó bastante plantearse metas; en general, su meta principal a corto plazo fue terminar la secundaria. Algunos también agregaron otro tipo de metas que tenían que ver con ellos mismos:

Ceci: “cambiar mi actitud”.

Zaira: “conseguir una beca”.

Laura: “practicar un deporte”.

Salvador: “visitar a una prima”.

Jovana: “no hacer enojar tanto a mi mamá”.

Ignacio: “intentar conocerme más y mejorar como persona”.

Genaro: “subir mis calificaciones”.

Javier: “ser responsable y echarle ganas”.

Manuel: “mejorar en el *graffiti*”.

Eduardo: “seguir estudiando y pasar al CCH”.

Con respecto de sus metas a mediano plazo, la principal meta que se fijaron fue terminar la preparatoria e incluso la universidad, como lo hicieron **Zaira** y **Laura**. Por su parte, **Salvador** se percibió estudiando en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mientras que **Eduardo** planeó “estar trabajando” y **Manuel** volvió a hacer énfasis en “mejorar sus *graffitis*”. **Jovana** se centró en una situación que ya planteaba en sus metas a corto plazo: la relación con su madre, ahora se planteó “ver en que estoy mal y hacerlo saber a mi mamá”.

En cuanto a las metas a largo plazo se observó que la mayoría está pensando en dos metas principales: “tener un trabajo y una familia”. Para algunos integrantes, como **Ignacio**, “casarse” es en lo primero que han pensado, mientras que para **Zaira** es una de sus últimas prioridades y para **Salvador** no aparece en su lista. Otras metas que se han fijado, se relacionan con las actividades que desean realizar, como **Zaira** y **Salvador**, quienes indican “irme a viajar a otro país”. Otros especifican cosas materiales que les gustaría tener, como un “coche, y una casa propia”.

Por otra parte también describieron metas que tienen que ver con sus emociones y una situación en especial, los casos de **Maité**, **Laura** y **Jovana** destacan como meta final “ser feliz”. Mientras tanto, **Manuel** expresó: “reírme de todos aquellos que no creyeron en mí y darle gracias a mis padres”.

Asimismo, algunos lograron expresar en sus dibujos la profesión que se veían desempeñando (véase anexo 3):

Javier: “ser un buen maestro”.

Genaro: “ser un muralista de grafiti ilegal”.

Ignacio: “estudiar diseño y comunicación”.

Jovana: “ser aeromoza”.

Salvador: “ingeniero”.

Zaira: “ser chef”.

Carol: “ser médico cirujano, de los buenos”.

Los demás no indicaron qué carrera se veían desempeñando; por ejemplo, **Eduardo** sólo destacó “estar trabajando muy duro para tener casa propia” y **Manuel** expresó que para él lo más importante era “demostrarle a los demás que puedo lograr lo que me proponga”.

La sesión concluyó cuando compartieron sus metas frente al grupo y realizamos el cierre, además de recordarles que la próxima vez sería la última sesión del taller.

Análisis de la sesión:

En esta sesión el grupo dio continuidad a la sesión anterior. Ahora definieron mejor sus metas y objetivos futuros. Esto implicó un esfuerzo por saber qué era lo que realmente querían para sí mismos en un futuro. Para algunos no fue una tarea sencilla, pues no sabían

por dónde empezar, pero conforme sus compañeros agregaban un objetivo y mostrábamos este ejemplo a los demás, se sintieron alentados a pensar en más opciones.

Si bien la mayoría expresó que quiere seguir estudiando para tener una carrera profesional, algunos otros se interesaron más en trabajar para tener un sustento económico y ganar independencia. Observamos también que otros describieron como objetivo darle continuidad a lo que les gusta hacer en este momento, como “*graffitear*” para convertirse en un muralista “ilegal”.

Esto nos indica que una parte de ellos logró pensar en algo que aún no les pasaba por la mente: su futuro. Incluso, comentaron que este ejercicio les sirvió para saber qué era lo que querían. Por otro lado, algunos prefirieron seguir sus convicciones y seguir desarrollando lo que más les gustaba hacer, como pintar.

Este ejercicio tomó mayor trascendencia cuando describieron las cosas que tenían que hacer para lograr sus metas y fue en este momento cuando pensaron en resolver dificultades que tenían en el presente, como mejorar la relación con su madre, cambiar su actitud, ser más responsables, mejorar en calificaciones y terminar su ciclo escolar.

Finalmente, consideramos que desde esta sesión fuimos trabajando el cierre de la intervención, ya que los alertamos que sería de las últimas ocasiones en vernos y los invitamos a terminar su proceso asistiendo a la última sesión. Ellos se fueron diciendo que todo se les había pasado muy rápido.

5.2.3 Fase final: 2 sesiones de 60 minutos con los adolescentes y 1 sesión de 90 minutos con los padres

Novena sesión (28 de marzo de 2013, 60 minutos)

“El cofre de los deseos”

Temas:

Evaluación del taller, integración del trabajo grupal y despedida.

Hechos significativos:

Los adolescentes manifestaron su deseo de continuar en el grupo. Se realizó la evaluación del taller y al final intercambiaron comentarios y experiencias hacia cada uno de ellos. Camilo nuevamente faltó a la sesión.

Desarrollo de la sesión:

Nos proporcionaron el salón de música para trabajar. Al comenzar, el grupo ya tenía claro que se trataba de la última sesión y también sabían que aplicaríamos una evaluación. Mostraron buena disposición y cooperación al responder el cuestionario. Una vez que terminaron nos reunimos en un círculo, comenzamos a explicar la dinámica de la actividad. Repartimos los cofres, en donde describieron aquello que se llevarían y lo que dejaban. De igual manera cada uno de los integrantes expresó su experiencia de estar en el grupo, así como la experiencia que les dejó el conocer a cada uno de sus compañeros, la gran mayoría no se conocían ni se hablaban, pues pertenecen a diferentes grados.

Después, intercambiaron comentarios positivos entre los integrantes. Llegaron a la conclusión de que ahora sentían que “algo los unía”, además crearon nuevas amistades. La

estancia en el grupo les dejaba identificar a las personas con quienes se podían acercar cuando tuvieran algún problema. Del mismo modo, algunos reconocieron que había personas que “les caían mal”, pero lograron conocerlas mejor, hasta tener un acercamiento con ellas, de modo que ya no los percibían de la misma manera.

Al final realizamos un pequeño convivio. Partimos un pastel. Comenzaron a conversar sobre sus intereses y coincidencias que tenían en común, principalmente los hombres, quienes tenían un gusto especial por el “*graffiti*”.

Nos despedimos y quedamos en volvernos a reunir en un mes, expresaron que les gustaría que “el taller hubiera durado más tiempo”. Agradecieron nuestra participación. Con respecto de Camilo, quien no estuvo en la sesión, sus compañeros escribieron algo para él en una hoja, que posteriormente le entregamos; a él le pedimos también que hiciera un cofre de los deseos.

Análisis de la sesión:

Durante esta sesión nos despedimos del grupo. Logramos cerrar el trabajo de las sesiones anteriores. No obstante, uno de los integrantes faltó debido a que lo suspendieron. Una vez que terminaron la evaluación, nos reunimos en un círculo, este espacio ya les era familiar, pues cuando trabajábamos en círculo todos quedaban muy juntos, esto permitía crear un espacio de confianza y de expresión, pues lo trabajaron en varias sesiones y aprendimos a respetar a los integrantes sin juzgarlos.

Lo que mayormente llamó nuestra atención fue que reconocieran la parte más significativa del trabajo, pues ahora se sentían unidos por su situación. Ello nos indica que aunque no estaba dentro de los objetivos de esta sesión, crearon redes de apoyo entre sí, dejando de lado sus diferencias personales, como la diferencia de grado o grupo al que pertenecían.

Finalmente, se despidieron de sus compañeros dejándose un mensaje. También agradecieron nuestra participación y, al mismo tiempo, expresaron el deseo de que hubiese durado más. En la tabla 7 se presenta literalmente lo que escribió cada integrante en sus cofres.

Tabla 7. Actividad final: “el cofre de los deseos”

Participante	“Me llevo...”
Manuel	<i>“Amistad, honestidad, cómo identificar las emociones”.</i>
Zaira	<i>“Muchas cosas y qué hacer en alguna situación, todo en realidad fue bueno”.</i>
Salvador	<i>“Las amistades de los demás y que nos enseñaron”.</i>
Javier	<i>“Amistades y alguien en quien confiar”.</i>
Genaro	<i>“Muchas opciones para resolver mis problemas, nuevas ideas para mis planes a futuro, intentaré dejar de enojarme y ya no ponerme triste tan seguido”.</i>
Ignacio	<i>“Una nueva forma de percibirme, aprendizajes sobre mí mismo, nuevos amigos y recuerdos, quizá para toda la vida”.</i>
Laura	<i>“Saber qué hacer con mis emociones, identificarlas y saber su intensidad, pensar en estrategias para solucionar mis problemas, aprender a pensar antes de actuar. Dejo mis arranques e impulsos, gracias por todo”.</i>
Michel	<i>“Emociones buenas, nuevos amigos y estrategias”.</i>
Carol	<i>“Buenas estrategias y consejos para solucionar algo”</i>
Jovana	<i>“Muchas cosas que puedo hacer con mis sentimientos, me dio gusto conocer personas que me ayudaron”.</i>
Eduardo	<i>“Amigos y alguien con quién contar en un problema”.</i>
Camilo	<i>“Una convivencia con mis amigos y con otros que se convirtieron. Dejo aquellos recuerdos cuando peleaba con mis papás y problemas con compañeros”</i>

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas vertidas por los participantes, 2014.

Reunión final con los padres (05 de abril de 2013, 90 minutos)

“Primero reconozco los defectos”

Temas:

Comunicación de las actividades realizadas y alcances del taller. Agradecimiento y ejercicio de identificación de emociones.

Hechos significativos:

Asisten la mayor parte de los padres de familia del grupo, la sesión se extiende media hora más del tiempo planeado. Lograron expresar la problemática que viven en sus hogares. La mamá de Manuel salió llorando antes de terminar la sesión.

Desarrollo de la sesión:

Asistieron nueve de los doce padres de familia. Los padres de Zaira, Manuel, Javier, salvador, Maité y Genaro asistieron por primera vez; mientras que las madres de Jovana, Eduardo e Ignacio lo hicieron por segunda vez.

Comenzamos presentando el objetivo de la reunión y algunos explicaron que nunca los enteraron de la primera junta, no obstante sus hijos ya les habían comunicado que se encontraban trabajando en un grupo con otros de sus compañeros.

El primer ejercicio abrió paso a que los padres expresaran la manera en cómo percibían a sus hijos, ya que los aspectos negativos les eran más fáciles de reconocer, lo mismo pasó cuando se pidió que los describieran, pues se le dificultaba ver cualidades positivas en sus hijos.

En el reconocimiento de emociones, con la técnica *ilumina tu vida*, lograron comunicar la problemática que estaban pasando con sus hijos, se les pidió que nombraran las emociones que conocían, posteriormente debían describieran qué situación los puede hacer sentir una u otra emoción.

Aunque se encontraban frente a otros padres, algunas madres expresaron situaciones difíciles de violencia que viven con sus esposos, aludiendo a que este tipo de problemas estaban muy presentes para sus hijos, quienes en ocasiones han interferido en las peleas. Expresaron también patrones en su dinámica familiar que han estado presentes desde que ellos eran pequeños.

En sus hojas explicaron las emociones que más presentes tenían: enojo, amor y felicidad. El enojo lo relacionaron con alguna conducta que les molestaba de sus hijos: “cuando me entero de sus bajas calificaciones”; con dificultades que expresan al educarlos: “veo que no lo puedo controlar”, entender o hacer que me obedezca”; y con una situación de culpa para con ellos mismos: “estoy arrastrando a mis hijos a mi sufrimiento, ¿cuándo puedo poner fin a esto?”, “de niño viví violencia de mi padre hacia mi madre, empecé a hacer lo mismo con mi esposa; estuve a punto de perderlo todo. Ahora intento ser mejor padre, mejor esposo y mejor persona, para recuperar todo el amor que antes tenía”, “demasiado enojo con el padre de mis hijos; soy madre y padre para ellos, él no se preocupa si hay comida, si están enfermos, no se preocupa por absolutamente nada”.

Mientras tanto, los sentimientos de amor y felicidad, en su gran mayoría, fueron relacionados con la convivencia familiar y compartir momentos agradables: “salgo a algún lado con mis hijos”, “ver sonreír a mis hijos”, “para mí, mis hijos, mi persona y mi esposo son todo”, “estando con mis hijos paseando o compartiendo tiempo”.

Finalizamos la sesión agradeciendo la confianza y apertura que se logró. De igual manera, ellos expresaron gratitud hacia nuestro trabajo.

Análisis de la sesión:

Durante esta sesión logramos hacer una síntesis del trabajo en grupo, con los adolescentes, y también de las reuniones con sus padres. A pesar de que algunos padres de familia no fueron informados del trabajo que se estaba llevando a cabo con sus hijos, conocieron los temas que se trataron.

Gracias al espacio de confianza que se creó entre el grupo de padres, nos acercamos más al contexto cotidiano en que viven los jóvenes. Éste coincidió con las situaciones que

los adolescentes nos compartían en las sesiones. Después de las reuniones, los participantes tenían otras herramientas para enfrentar estas situaciones.

Respecto a los padres destacamos la importancia de buscar apoyo para afrontar los conflictos que encuentran en su dinámica familiar, con relación a la crianza de sus hijos, pues una parte se había trabajado con los adolescentes; pero creemos que la otra parte importante es que ellos la trabajen.

Décima sesión: seguimiento (25 de abril de 2013, 90 minutos)

“Pintando el arcoíris”

Temas:

Elección frente a numerosas alternativas; buscar su tarea en la vida.

Hechos significativos:

Se reunieron nuevamente todos los integrantes.

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión nos volvimos a ver un mes después de concluido el trabajo grupal. Al principio, tuvimos algunas dificultades para iniciar, pues los participantes estaban hablando mucho, había poco orden.

Comenzamos con la actividad y el ejercicio de relajación, la mayoría se veían concentrados, con los ojos cerrados. No obstante, cuando comenzaron a hacer su dibujo encontramos diversas reacciones. Camilo, por ejemplo, se mostraba desinteresado, no realizaba ninguna actividad; al preguntarle el por qué, respondió que no había logrado entender lo que tenía que hacer, por ello leímos nuevamente el cuento. Por su parte,

Manuel y Carol pasaron tiempo distraídos, prestaron poca atención y no concluyeron por completo su trabajo. El resto de los participantes terminó sus dibujos y compartieron sus reflexiones.

Salvador expresó lo siguiente: “me gustó porque se trató de decidir, yo trato de decidir lo que quiero hacer de mi vida”.

Genaro destacó: “lo que más me gustó fue donde menciona los insectos y animales, porque me gusta dibujarlos y la naturaleza”.

Camilo identificó que la mejor parte fue “cuando mencionó el color azul, pues me identifico con los colores, suena bien y me gusta el azul”.

Jovana comentó: “Me gusta la parte donde mencionan animales, a mí me gustaría ser alguien y poder ayudar a las personas”.

Ignacio expresó: “Me gusta cuando iban pintando todo de colores porque dice que todo se llena de felicidad, eso que hace falta”.

Manuel no terminó su dibujo sólo recalcó: “cuando la catarina pintó las flores”.

Carol le pareció importante decir “cuando la catarina al fin se decidió”.

Zaira hizo una reflexión más profunda sobre la manera en que el texto empató con un aspecto de su vida, describió lo siguiente: “Me gustó la parte en que la catarina descubre en lo que verdaderamente se había convertido y descubre cuál es su verdadera tarea, creo que esto se relaciona con que para ser alguien en la vida tengo que escoger una carrera que verdaderamente me guste; sé que al igual que la catarina estaré indecisa por varias opciones...”.

Eduardo señaló que su momento más importante era: “cuando va a elegir, ve pasar muchas oportunidades; escoge una que no es mala, pero no es la que quería”.

Michel relacionó la indecisión con algo que le pasa a ella: “me gusta la parte donde se sentía indecisa, a veces no se que hacer o lo que quiero”.

De este modo, terminaron de compartir sus creaciones y después hicieron comentarios acerca de su misión en la vida.

Análisis de la sesión:

Después de un mes de haber acabado el trabajo, encontramos dificultades para ordenar al grupo, aunque el espacio ya les era conocido, al igual que los compañeros. Observamos que cada uno relacionó una parte de la historia con algo que era parte de ellos, de sus intereses o de alguna situación en especial.

Del texto, algunos se quedaron con la parte descriptiva o con alguno de los animales que aparecieron; otros se identificaron con una situación: decidir entre diversas alternativas. Consideramos que esta parte fue la más representativa, pues aunque no todos analizaron el texto con la misma profundidad, gracias a comentarios de sus demás compañeros pudimos hacer hincapié en la importancia de encontrar su verdadera tarea en la vida; aunque ya no nos veríamos era importante que siguieran trabajando en ello, pues justo en este momento comenzarían a tomar muchas decisiones frente a un gran número de alternativas.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos de la presente investigación fueron diseñar e instrumentar un taller de estrategias de *Regulación Emocional* (RE) dirigido a un grupo de adolescentes; identificar las estrategias de la RE y favorecer el uso de estrategias de RE adaptativas; y discutir los resultados obtenidos en función de los siguientes aspectos: diseño e implementación del taller, las situaciones de conflicto en el grupo y las estrategias de la RE, identificadas al inicio y al final de la intervención.

Con respecto de la implementación del taller, haber trabajado en el entorno escolar en el que se desarrollan los adolescentes fue de gran importancia, pues es ahí donde ellos configuran su propia imagen, ya que tienen que mostrar sus capacidades, competir e incorporarse con sus compañeros, al tiempo que son evaluados constantemente, tanto a nivel social como a nivel académico.

Asimismo, este entorno funcionó como un espacio en el que se hicieron evidentes diversas dificultades emocionales y factores de riesgo en el grupo. Este trabajo se pensó desde este marco de desarrollo del adolescente y como alternativa de intervención primaria para los factores de riesgo que fueron identificados.

La literatura señala que las intervenciones psicoeducativas son una herramienta que, por varios años, ha resultado útil en la intervención primaria en el área de la salud

(Hernández y Sánchez-Sosa, 1991; Palomino, 1999; Lara et al. 2003). Estas intervenciones, con una importante trayectoria de desarrollo, han conseguido resultados prometedores en aspectos tan importantes como la reducción del consumo de sustancias adictivas y el descenso de comportamientos agresivos y hostiles en clase, menor consumo de alcohol y tabaco, y menor porcentaje de conductas autodestructivas y antisociales.

Por otro lado, se observa que las intervenciones y programas diseñados para atender las numerosas demandas educativas y emocionales, en la población adolescente se planean en su mayoría desde la educación emocional. Cabe señalar que, si bien la investigación en torno a la *Regulación emocional* es relativamente nueva, en la actualidad son pocas las intervenciones con grupos de adolescentes que parten de este tema. La teoría de la RE es reciente y, si a ello se suma que la investigación, se vuelve escasa cuando el foco de interés es el periodo adolescente, es entonces cuando se hace aún más evidente la falta de investigación y aplicación del constructo a este ámbito.

En cuanto al diseño y planeación de este trabajo se encontró que para intervenir con un grupo de adolescentes, desde el contexto escolar, es indispensable conocer la problemática o situaciones de conflicto que como grupo están expresando y entonces, sólo conociendo este aspecto, es posible realizar la planeación y diseño de las temáticas a desarrollar en cada una de las sesiones.

Resulta conveniente evaluar cada sesión, en función de los temas trabajados y los próximos a trabajar, apoyándose en un supervisor capacitado en el área. Esta forma de trabajo resultó muy oportuna, pues no sólo se convirtió en una propuesta de intervención, sino que también aportó una manera de acercarse a un grupo en condiciones de riesgo y visualizar los posibles alcances de la intervención y trabajar en función de ello, en vez de diseñar desde el escritorio una serie de actividades sin antes haber conocido la problemática principal que les aqueja como grupo.

Con respecto de las situaciones que fueron identificadas, se observó que los conflictos en el entorno familiar y escolar destacaron como aquello que más se presentó y requerían solucionar. Los conflictos entre los miembros de la familia se tradujeron en problemas con uno de sus padres o ambos, el ver o estar presente en una discusión marital o tener conflicto con un hermano. Mientras tanto, los conflictos escolares tenían que ver con obtener bajas calificaciones y problemas con sus profesores o prefectos.

Las situaciones identificadas, con relación al conflicto entre los miembros de la familia, concuerdan con datos encontrados en la investigación, en donde se señala que la familia juega un papel trascendental en la adolescencia, pues a pesar de que en esta etapa el adolescente construye nuevas relaciones en su red social, como las amistades o con otros adultos significativos, ésta sigue constituyendo el eje central que organiza la vida de éstos y continúa ofreciendo experiencias concretas de desarrollo, que influyen en las interacciones que los adolescentes establecen en otros contextos, como la escuela (Musitu, et al., 2001).

Los datos obtenidos constatan que un ambiente familiar negativo (constituido por frecuentes conflictos y tensiones) dificulta el adecuado desarrollo de los hijos y aumenta la probabilidad de que surjan problemas de disciplina y conducta (Dekovic, Wissink y Mejier, 2004). Asimismo, se ha observado que la existencia de conflictos familiares, su frecuencia e intensidad, así como la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución (por ejemplo: utilizar la violencia, ignorar al otro o huir de la situación) constituyen también un importante factor de riesgo que se relaciona con un mayor número de conductas problemáticas y de mayor gravedad en los hijos (Musitu, Estévez, Jiménez, y Herrero, 2007).

De hecho, otras investigaciones han señalado que los conflictos entre adultos constituyen un importante contexto familiar en el cual los niños pueden aprender formas de

adaptación o mala adaptación (Cummings y Davies, 1994). Estas relaciones adultas contribuyen significativamente al clima emocional de la familia. Muchos estudios han relacionado este tipo de conflictos con dificultades de adaptación en niños y adolescentes (Cummings y Davies, 2002).

En cuanto a los conflictos reportados en el entorno escolar, Estévez, Musitu y Herrero (como se citan en Hamre y Pianta, 2001) señalan que la escuela representa un escenario muy significativo en la vida del adolescente. En la escuela el adolescente, además de ser evaluado, aprende a relacionarse con sus compañeros, pero también con sus profesores y prefectos. En este trabajo, se encontró que los conflictos con la autoridad, las bajas calificaciones y su desempeño escolar resultaron significativamente importantes, tanto para el grupo de adolescentes como para los padres de familia.

La investigación ha encontrado que los estudiantes que mantienen relaciones disfuncionales y tensas con sus profesores, presentan más problemas de conducta y mayores problemas con relación al aprendizaje que el resto de los alumnos, además del conflicto en las relaciones profesor-alumno se asocia con el abandono temprano de la escuela (Hamre y Pianta, 2001), conductas de evitación escolar, bajos niveles de comportamiento prosocial e incremento en la frecuencia de problemas de comportamiento (Maldonado y Carrillo, 2006).

Resulta claro que las relaciones conflictivas en el contexto escolar se asocian con bajo rendimiento escolar, mientras que las armónicas se asocian con una adaptación escolar positiva, caracterizada por niveles bajos de conflicto (Hamre y Pianta, 2001). Estos hallazgos, por un lado, manifiestan las implicaciones que posiblemente experimentan los adolescentes del grupo, pero, por otro, también marcan la pauta para explorar que hay más allá de las interacciones conflictivas y cuál puede ser el papel que desempeñan los profesores para ayudar a los adolescentes a tener una mejor RE.

En lo que se refiere a las estrategias de la RE, identificadas al inicio y al finalizar la intervención, se observaron cambios en la frecuencia de las utilizadas por el grupo. La estrategia *modulación de la respuesta* fue la más recurrente, tanto en la fase inicial como en la fase final del taller, pero se utilizó de una manera distinta en cada fase, esto se explicará más adelante. Es importante señalar que la *modulación de la respuesta*, a diferencia de las demás estrategias que forman parte de los cinco procesos básicos de RE propuestos por Gross y Thompson (2007), ocurre tarde en el proceso generativo de la emoción; es decir, después de que las tendencias de respuesta han sido iniciadas. Ello tiene que ver con la influencia que el individuo ejerce, tan directamente como le sea posible, en las respuestas fisiológicas, experiencias conductuales de la emoción (Martínez, Retana y Sánchez, 2009).

De este modo, se entiende que aunque la estrategia de *modulación de la respuesta* se utilizó en la misma frecuencia (40%), la manera en que los adolescentes influyeron en sus respuestas fisiológicas o conductuales fue diferente entre la primera y la segunda fase. Durante la fase inicial, se observó que la descripción de la estrategia *modulación de la respuesta*, “quedarse sin hacer nada o paralizarse”, se asoció a una manera de bloquear la emoción; esto se constata en la literatura, cuando se explica el bloqueo psicológico que se presenta como respuesta natural ante una experiencia. La *paralización* es una reacción que ocurre de manera involuntaria (Álvarez y Camacho, como se citan en Martínez, Retana y Sánchez, 2009).

Durante la fase final, la *modulación de la respuesta* se describió de una manera totalmente distinta e incluso pareciera contraria: “me calmo, me tranquilizo o pienso antes de responder”. De este modo se observa que el proceso de modulación de la respuesta se tipificó como proceso de “reflexión-calma”. Éste se describe como el proceso de especulación que la persona lleva a cabo, con el fin de encontrar *la razón* o causa de la

emoción para así evaluar la magnitud de la amenaza, estimar las posibles salidas, enfrentarla en caso de ser posible y con ello lograr la tranquilidad (Martínez et al., 2009).

La estrategia *modificación de la situación*, que al inicio había sido utilizada sólo por el 10%, incrementó su uso a un 40%. Cabe señalar que en esta última fase, se incrementó el número de adolescentes que describieron de manera específica acciones encaminadas a resolver directamente el conflicto: “busco solucionar la situación, doy una explicación, trato de llegar a un acuerdo”.

Los porcentajes más bajos corresponden a las estrategias de *selección de la situación*, donde refirieron: “me salgo de casa o me aparto de la situación”. Asimismo, *direccionar la atención*, en su variante *distracción*, donde describieron: “me distraigo o ignoro lo que está pasando”. Se observa que estas estrategias se mantuvieron en el mismo porcentaje, con respecto de la fase inicial.

Por último, la estrategia *direccionar la atención*, en su variante *rumiación*, ya no se presentó en la segunda fase.

En general los resultados de la intervención puntualizan aspectos importantes a tomar en cuenta al trabajar con grupos de adolescentes. En primera instancia, cabe señalar que el contexto escolar es un escenario idóneo para identificar las problemáticas derivadas de las dificultades que presentan los adolescentes en la regulación de sus emociones. Dicho escenario no sólo ofrece la oportunidad para adquirir conocimientos teóricos, sino también para encontrar un espacio que permita aprender y entender lo que está pasando en el mundo afectivo del adolescente.

Queda claro entonces que uno de los pilares más importantes del mundo afectivo de los adolescentes es la familia y todo lo que sucede alrededor de ella. Por ello, es conveniente construir escenarios de trabajo, en donde esta institución sea incluida y pueda darse seguimiento al trabajo con los grupos de adolescentes.

Finalmente, el cambio observado con respecto de las estrategias de RE pone de manifiesto la tarea que representa el estudiar e intervenirlas maneras en que los adolescentes regulan sus emociones, de manera que puedan encontrar modos más adaptativos de enfrentar las situaciones que experimentan día a día, e ir aprendiendo nuevas posibilidades ante las dificultades que se les presentan en los diversos escenarios y contextos de su vida.

CAPÍTULO VII

ALCANCES, LIMITACIONES Y

SUGERENCIAS PARA FUTURAS

INVESTIGACIONES

En torno a las dificultades que se presentaron al iniciar la investigación, en un primer momento se enfrentaron: llegar a acuerdos de trabajo con la institución. La secundaria pidió que se impartiera un taller que favoreciera a cierto grupo de alumnos que tenían dificultades importantes con el consumo de sustancias, en particular alcohol, esto en reciprocidad al apoyo brindado para la aplicación de un instrumento psicológico.

Con la información proporcionada por las autoridades de la secundaria se planeó seleccionar la muestra con un instrumento y se desarrollaron contenidos para abordar directamente esta problemática de adicciones. Los directivos comunicaron que serían ellos mismos los que seleccionarían a los alumnos que participarían en el taller.

Se inició el trabajo con el grupo. Se aplicó un instrumento para detectar el consumo de alcohol. Tras calificar los instrumentos se encontró que sólo dos personas indicaron que consumían alcohol, pero sus niveles de consumo eran bajos. Al analizar estos datos se decidió, junto con la asesoría del supervisor, plantear otra forma de trabajo con el grupo.

Así, se inició esta investigación. Posteriormente, la dirección comunicó, por medio de una entrevista muy general, las características del grupo que seleccionaron entre la subdirectora y la trabajadora social.

Se observaron dos limitaciones: el espacio y la organización interna de la escuela. En un inicio se propusieron horarios y días de trabajo, pero la intervención se tuvo que apegar a los horarios planteados por los directivos, quienes argumentaron que las sesiones no podían ser tan seguidas, pues temían que se afectara el desempeño de los alumnos. No querían que el taller durara lo que restaba del ciclo escolar, pues los jóvenes debían enfrentar sus periodos de exámenes.

Los espacios de trabajo los asignarían de acuerdo a la disponibilidad de los salones. En este punto se observó frecuentemente desorganización, ya que en varias sesiones había retrasos para encontrar un salón disponible o porque no había quién asignara el salón y convocara a los alumnos para participaban en el taller.

Con respecto de la manera en que se involucró la trabajadora social en las sesiones, se observó que no favorecía a la dinámica de grupo; se comunicó esto en la segunda sesión. Por otra parte, el hecho de no haber especificado que el grupo era cerrado y focalizado ocasionó que los directivos intentarían incorporar a más adolescentes en el transcurso del taller, hecho que alteró algunas sesiones.

En cuanto a la medición de la RE, no se utilizó ningún instrumento para medirla. En la actualidad, se ha desarrollado un instrumento que puede ser muy útil para futuras intervenciones, el *Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes* (IREA, en prensa).

Las sesiones de trabajo grupal tuvieron una duración limitada, sería importante que para futuras intervenciones se tuvieran más sesiones o que éstas sean más largas, para que

se permita reflexionar más en los temas planteados, y así planear un seguimiento a corto y mediano plazo.

En esta investigación no se trabajó únicamente con el grupo de adolescentes. Con las dos sesiones de trabajo con los padres se logró tener una visión más clara del conflicto que estaban viviendo los adolescentes, y las dificultades que como padres enfrentaban, respecto a la educación de sus hijos.

Sería muy valioso poder dar seguimiento a los padres de este grupo de estudiantes para reflexionar acerca de su función parental y cómo podrían favorecer el proceso de RE de sus hijos. Aunque éste no fue un grupo terapéutico, esta intervención aportó a los adolescentes una manera de reflexionar acerca de lo que sucede con sus emociones, el haber estado en el grupo les permitió que observaran, practicasen y aprendieran de sus demás compañeros distintas maneras para regular sus emociones. Además, les permitió conocerse como grupo que vive situaciones difíciles, pero también como lugar para encontrar a alguien en quien se pueda confiar.

Como pudo observarse en esta investigación, también los maestros juegan un rol importante en la vida emocional del adolescente. Sería de gran utilidad llevar a cabo un taller en dónde se favorezca el aprendizaje con respecto de cómo contribuir en la RE de sus alumnos y, así, se apropien de estrategias para utilizar en el aula.

REFERENCIAS

- Arnett (1995), *Journal of Youth and Adolescence*, “Adolescents’ uses of the media for self-socialization”, 24: 519-533.
- Barrett y Campos (1987), *Handbook on Infant Development*, “Perspective sonemotional development: II. A functionalist approach to emotions”, Nueva York, Wiley, pp. 558 – 578.
- Benjet et al. (2009), *Salud mental*, “Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la ciudad de México”, <<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01853325200900020008&lng=es&tlng=es>>, (Recuperado el 25 de agosto de 2014), 2: 32.
- Calkins (2010), *Journal of Psychopathology Behavior Assessment*, “Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology”, 32: 92-95.
- Cicchetti, Ackerman e Izard (1995), *Development and Psychopathology*, “Emotions and emotion regulation”, 7: 1-10.
- Cole y Tamang (1998), *Developmental Psychology*, “Nepali children’s ideas about emotional displays in hypothetical challenges”, 34: 640-646.
- Cummings y Davies (1994). *Children and Marital Conflict: The Impact of Family Dispute and Resolution*, Nueva York, Guilford Press.

- Cummings y Davies (2002), *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, “Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research”, 43: 31-63.
- Damasio (1998), *Brain Research Reviews*, “Emotion in the perspective of an integrated nervous system”, 26: 83-36.
- Damasio (2005), *En busca de Spinoza*, Barcelona, crítica.
- Donas (1998), *Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud*, “Protección, riesgo y vulnerabilidad. Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los/las adolescentes”, 2ª versión preliminar.
- Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998), *Psychological Inquiry*, “Parental socialization of emotion“, 9: 241-273.
- Eisenberger et al. (2001), *Child Development*, “The relations of regulation and emotionality to children’s externalizing and internalizing problem behavior”, 72: 1112-1134.
- Esquivel (2010), *Psicoterapia infantil con juego*, “Casos clínicos”, México, El Manual Moderno.
- Esquivel (2014), *Estrategias de regulación emocional y corrección materna en la primera infancia*. (Tesis de Doctorado), México, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Esquivel, García, Montero y Valencia (2013), *International Journal of Psychological Research*, “Maternal regulation and toddlers’ effortful control”, 6: 30-40.
- Florenzano (1998), *El adolescente y sus conductas de riesgo*, Santiago, Universidad Católica de Chile.
- Frick y Morris (2004), *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, “Temperament and developmental pathways to severe conduct problems”, 33: 54-68.

- Frijda (1986), *The emotions*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Garrido-Rojas (2006), *Revista Latinoamericana de Psicología*, “Apego, emoción y Regulación Emocional: Implicaciones para la Salud”, 38.
- Goldsmith y Davidson (2004), *Child Development*, “Disambiguating the components of emotion regulation”, 75: 361-365.
- Gottman, Katz y Hooven (1997). *Meta-Emotion*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Gross (1998), *Review of General Psychology*, “The emerging field of emotion regulation: An integrative”, pp. 2, 271-299.
- Gross (1998), *Review of General Psychology*, “The emerging field of emotion regulation: An integrative” pp.2, 271-299.
- Gross (1999), *Handbook of Personality: Theory and Research*, “Emotion and emotion regulation”, Nueva York, Guilford Press, 525-552.
- Gross (2002), *Psychophysiology*, “Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences”, 39: 281–291.
- Gross y Muñoz (1995), *Clinical Psychology Science and Practice*, “Emotion regulation and mental health”, 2: 151-164.
- Gross y Thompson (2007), *Handbook of emotion regulation*, “Emotion regulation. Conceptual foundations”, New York, The Guilford Press.
- Halberstadt, Denham y Dunsmore (2001), *Social Development*, “Affective social competence”, 10: 79-119.
- Hamre y Pianta (2001), *Child Development*, “Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes Through the Eighth Grade”, 72: 625-638.
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.

- Huitrón-Bravo et al. (2011), *Papeles de población*, “Conductas de riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos: un estudio comparativo, octubre-diciembre”, 33-47.
- Izard (2007), *Perspectives on Psychological Science*, “Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm”, 3: 260-280.
- Jadue et al. (2005), *Estudios Pedagógicos*, “Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia, encontrados en una comunidad educativa en riesgo social”, 43-55
- Kopp (1989), *Developmental Psychology*, “Regulation of distress and negative emotions: A developmental”, 25: 343-354.
- Larose, Bernier y Tarabulsy (2005). *Attachment State of Mind, Students’ Learning Dispositions, and Academic Performance During the College Transition*. Quebec, L’Aval.
- Lazarus (1991), *Emotion and Adaptation*, Nueva York, Oxford University Press.
- Lopez, Salovey, Cote y Beers (2005), *Emotion*, “Emotion regulation abilities and the quality of social interaction”, 5: 113-118.
- MacDermott, Gullone, Allen, King y Tonge (2010), *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, “Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA: A psychometric investigation)”, 32: 301-314.
- Martínez, Retana y Sánchez (2009), *Psicología Iberoamericana*, “Identificación de las estrategias de regulación emocional del miedo en adultos de la ciudad de México”, 49-59.
- Mauss et al. (2005), *Emotion*, “The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology”, 5: 175-190.

- Morris et al. (2002), *Journal of Marriage and Family*, “Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment”, 64: 461-471.
- Morris et al. (2007), *Social Development*, “The role of the family context in the development of emotion regulation”, 16: 361-388.
- Musitu et al. (2001), *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*, Madrid, Síntesis.
- Oliva (2011), *Acción psicológica*, “Apego en la adolescencia”, 8: 55-65.
- Palmero (1997), *Revista electrónica de motivación y emoción*, “Emoción, breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo”, 2-3.
- Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid, McGraw-Hill.
- Páramo (2011), *Terapia psicológica*, “Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión”, <<http://www.scielo.Cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071848082011000100009&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-48082011000100009>>, (Recuperado el 25 agosto de 2014), 1, 29: 85-95
- Parke (1994), *Merrill-Palmer Quarterly*, “Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children’s emotions”, 40: 157-169.
- Pervin y Gross (1999), *Handbook of personality: Theory and research*, “Emotion and emotion regulation”, Nueva York, Guilford Press, 525-552.
- Roberts y Strayer (1996), *Child Development*, “Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior”, 67: 449-470.
- Rothbart y Derryberry (1981), *Advances in developmental psychology*, “Development of individual differences in temperament” 1: 37-86.

- Saarni (1990), *Nebraska symposium of motivation*, “Emotional competence: How emotions and relationships become integrated”, Lincoln, University of Nebraska Press, 115-182.
- Saarni (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York, Guilford.
- Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006), *Social, emotional and personality development*, “Emotional development: Action, communication, and understanding”, Nueva York, Wiley.
- Sánchez (comp.) (2010), *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*, “El desarrollo de la regulación emocional: influencias de los padres y los pares”, 125-157.
- Scherer, Scherer, Schorr y Johnstone (eds.) (2001), *Theory, methods, research*. “Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. Appraisal processes in emotion”, Nueva York, Oxford University Press, 92-120.
- Shaw et al. (1997), *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, “Pathways leading to internalizing problems from infancy to preschool”, 36: 1760-1767.
- Silk y Steinberg (2003), *Child Development*, “Adolescents’ emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior”, 74: 1869-1880.
- Thompson (1990), *Nebraska Symposium on Motivation*, “Emotion and self regulation”, Lincoln, University of Nebraska Press, 36: 367-467.
- Thompson (1994), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, “Emotion regulation: A theme in search of definition”, 2-3, 25-52, 59.
- Torres, Ochoa, Ibarra y Ramírez (2008), *Manual para profesores*, “Acompañamiento de jóvenes ante situaciones de riesgo”, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente de la Universidad Jesuita.

- Volling, McElwain y Miller (2002), *Child Development*, "Emotion regulation in context: The jealousy complex among young siblings and its relations with child and family characteristics", 73: 581-600.
- Walden y Smith (1997), *Motivation and Emotion*, "Emotion regulation", 21: 7-25.
- Weems et al. (2007), *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, "Predisaster trait anxiety and negative affect predict posttraumatic stress in youths after Hurricane Katrina", 75: 154-159.
- Yubero, Larrañaga y Blanco (coords.) (2007), *Convivir con la violencia*, "Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia", España, Universidad de Castilla-La Mancha, 135-150.
- Zavala y López (2012), *Behavioral Psychology*, "Adolescentes en situación de riesgo psicosocial. ¿Qué papel juega la inteligencia emocional?", 20, 1: 59-75.
- Zeman, Penza, Shipman y Young (1997), *Child Study Journal*, "Preschoolers as functionalists: The impact of social context on emotion regulation", 27: 41-67.

ANEXOS

I. Cartas descriptivas de las sesiones

<i>Primera reunión con los padres “¿Por qué a mi hija/o?”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Exposición del taller, sus objetivos y motivo de la intervención”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Presentación de las psicólogas	• Tener un primer acercamiento con los padres de los adolescentes que formarán el grupo.	• Foto emocional (Cornejo, 2007)	Hojas blancas Colores	5 min.
Desarrollo • Sondeo a los padres: se les preguntará si saben por qué motivo los han citado. • Exposición sobre el taller y los objetivos de la intervención	• Conocer las expectativas que tienen sobre la intervención.			10 min.
Cierre • Actividad final: Foto emocional. • Compartir sus dibujos con el grupo. • Firma del consentimiento informado.	• Explicar los objetivos de la intervención.			30 min.
<i>Primera sesión con los adolescentes “¿Por qué yo?”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Exposición del taller y sus objetivos”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Presentación de las psicólogas y los integrantes del grupo.	• Explicar los objetivos de la intervención			10 min.
Desarrollo • Sondeo a los adolescentes. • Exposición de los objetivos de la intervención y encuadre del taller.	• Explorarlas expectativas las emociones que les genera el haber sido seleccionados para formar parte del taller	• Preguntas: ¿Cómo se sienten de haber sido elegidos para formar parte del taller? ¿Qué sentimientos y emociones les genera el estar aquí? ¿De qué piensan que va a tratar el taller?	Hojas blancas Colores	30 min.
Cierre • Actividad final “Autobiografía” • Compartir y explicar sus dibujos al grupo.		• <i>Autobiografía</i> (Cornejo, 2007)		20 min.

<i>Segunda sesión</i> <i>“Es lo que siento cuando...”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Qué son las emociones y qué es una estrategia”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Comentarios sobre la sesión anterior.	• Entender de manera práctica qué son las emociones y las estrategias.	• <i>Ilumina tu vida</i> (O'Connor, 1997)	Hojas blancas Colores	10 min.
Desarrollo • Identificación de emociones. • Estrategias de regulación emocional.	• Aumentar el conocimiento sobre los propios estados emocionales. • Identificar situaciones que los hacen perder el control de sus emociones	• Adaptación de la técnica “Fantasía Guiada” (Oaklander, 2003)	Música relajante	40 min.
Cierre • Comentarios acerca de sus trabajos.	• Identificar la estrategia de regulación emocional que utilizaron.			10 min.
<i>Tercera sesión</i> <i>“Mi estrategia fue ...”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Estrategias de regulación emocional”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Comentarios sobre la sesión anterior.	• Describir las causas de las situaciones que le generaron conflictos.			10 min.
Desarrollo • Se retomarán cuatro situaciones que les causan conflictos o emociones negativas.	• Generar diversas alternativas para solucionar un conflicto. • Reflexionar sobre la estrategia que utilizan de manera individual y grupal.	Viñetas de cuatro situaciones: • Discutir con sus padres. • Enterarse de sus calificaciones. • Oír a sus padres discutir. • Estar enamorado de alguien.	Hojas blancas Lápices Viñetas	40 min.
Cierre • Comentarios acerca de sus trabajos.	• Discutir de manera grupal las diversas estrategias que generaron para cada situación.			10 min.
<i>Cuarta sesión</i> <i>“Cuando mis padres discuten ...”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Estrategias de regulación emocional y las discusiones entre los padres”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Comentarios sobre la sesión anterior.				10 min.
Desarrollo • Se trabajará con la situación: cuando sus padres están discutiendo. • Práctica de la “técnica del globo”.	• Identificar las emociones que se les presentan cuando escuchan a sus padres discutir. • Generar diversas alternativas para solucionar a esa situación en particular.	Viñetas de la situación: • Discutir con sus padres. • <i>Técnica del globo</i>	Hojas blancas Lápices Viñetas Globos	40 min.
Cierre • Discusión sobre la estrategia que utilizaron, lo que hicieron con su globo.	• Discutir de manera grupal las diversas estrategias que cada quien generó y las de otros compañeros.			10 min.

<i>Quinta sesión</i> <i>“Dramatizando la regulación emocional ...”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Estrategias de Regulación emocional y consecuencias.”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio •Repaso de las dos sesiones anteriores y los principales temas vistos: emoción y estrategia.	•Identificar las emociones que se presentaron.	•Dramatización grupal.	Vestuarios Lápices Viñeta	10 min.
Desarrollo •Describirán una situación que les haya generado alguna emoción positiva o negativa. •Planearán de manera grupal la solución o estrategia que utilizarían para enfrentar esa situación. •Dramatizarán frente a los demás equipos la situación que han elegido.	•Representar de manera grupal una situación que les genere emociones positivas o negativas. •Planear estrategias para enfrentar cada situación, tomando en cuenta las consecuencias positivas que traerá la elección.			40 min.
Cierre • Discusión sobre las situaciones expuestas y comentarios acerca de las soluciones que ofreció cada equipo.				10 min.
<i>Sexta sesión</i> <i>“¿Quién soy?”</i>				
<i>Tema</i> <i>“El presente, percepción de sí mismos”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio •Comentarios sobre la sesión anterior.				10 min.
Desarrollo •Realizarán una actividad de visualización sobre su presente y cómo se perciben en cinco años.	•Reflexionar sobre su presente y cómo desearían verse en un futuro. •Favorecer el autoconocimiento de los integrantes del grupo. •Contribuir la identificación y desarrollo de metas personales.	•Dinámica de <i>El rosa l</i> (Stevens, 1976)	Lápices Colores Hojas blancas Música de relajación	40 min.
Cierre •Reflexionarán sobre sus rosales que cada uno hizo.				10 min.
<i>Séptima sesión</i> <i>“¿A dónde voy?”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Metas personales a corto, mediano y largo plazo”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio •Se retomarán los temas de las últimas dos sesiones y se hará una síntesis de los mismos.	•Expresar qué tanto se relaciona o empata su rosal con las experiencias de su vida.			10 min.
Desarrollo •Compartirán al grupo el dibujo de su rosal que realizaron la sesión anterior. •Se les pedirá que reflexionen un poco sobre su futuro y que pinten cómo se ven en cinco años	•Percibirse a sí mismos en el presente. •Explorar cómo desean verse en el futuro y plasmarlo por medio de su creatividad.	• <i>Pintando mi futuro</i> (Cornejo, 2007)	Lápices Hojas blancas Actividad “El rosal” Pintura dactilar	40 min.
Cierre •Compartirán la experiencia de haberse pintado su futuro y explicarán al grupo lo que han pintado.				10 min.

<i>Octava sesión</i> <i>“¿Así me veo?”</i>				
<i>Tema</i> <i>“El proyecto de vida”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Explicación de la actividad a realizar.				10 min.
Desarrollo • Realizarán un ejercicio para visualizar sus metas y lo que quieren llegar a ser cuando crezcan, de modo que se plantearán a sí mismos metas a corto, mediano y largo plazo para lograr lo que quieren.	• Reflexionar sobre como desean verse en el futuro. • Construir metas personales a corto, mediano y largo plazo. • Contribuir al desarrollo de la identidad de los integrantes del grupo.	• <i>La línea del proyecto de vida</i> (Cornejo, 2007).	Lápices Hojas blancas Colores	40 min.
Cierre • Compartirán en grupo el dibujo de la línea de su proyecto de vida que han realizado, así como los sentimientos que les ha generado la actividad.				10 min.
<i>Novena sesión</i> <i>“El cofre de los deseos”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Evaluación del taller, integración del trabajo grupal y despedida”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Explicación de la actividad a realizar.				10 min.
Desarrollo • Se aplicará el cuestionario de evaluación final (descripción de una situación de conflicto) de manera individual. • Realizarán una actividad de cierre, compartirán experiencias en grupo y realizarán la actividad del cofre de los deseos.	• Integración del aprendizaje obtenido durante las sesiones, aspectos a trabajar en un futuro. • Expresar a cada compañero la experiencia que se ha llevado del trabajo con él y despedida de grupo.	• <i>El cofre de los deseos</i>	Lápices Cofres Colores Pastel	40 min.
Cierre • Convivencia grupal	• Reflexionar sobre la experiencia que se han llevado del taller.			20 min.

<i>Sesión final con los padres</i> <i>“Primero reconozco los defectos”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Evaluación del taller y agradecimientos”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Bienvenida y presentación.	• Informar sobre los temas que se abordaron en el taller.			10 min.
Desarrollo • Realizarán dos actividades sobre las cualidades que observan en sus hijos, trabajarán la identificación de emociones, conocerán el trabajo y las temáticas que se trabajaron con los adolescentes.	• Hacer un ejercicio de reconocimiento con las cualidades que observan en sus hijos. • Trabajar una actividad de reconocimiento de sus emociones y expresar en grupo las situaciones con las que han relacionado sus emociones.	• <i>Rescatando cualidades</i> • “Ilumina tu vida” (O’ Connor, 1997)	Lápices Hojas Colores	40 min.
Cierre • Comentarios sobre lo que trabajaron y conclusiones de la reunión.				20 min.
<i>Décima sesión (seguimiento)</i> <i>“pintando el arcoíris”</i>				
<i>Tema</i> <i>“Elección frente a numerosas alternativas, buscar su tarea en la vida”</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Presentación de los objetivos de la reunión y rol de las actividades a realizar.	• Propiciar la reflexión grupal respecto a la tarea que tienen en la vida.			10 min.
Desarrollo • Realizarán un ejercicio de relajación para despertar el cuerpo y las emociones a la escucha. • Se dará lectura al cuento; posteriormente, plasmarán su experiencia en una hoja.	• Reconocer que es difícil elegir frente a muchas posibilidades, pero si se muestran receptivos a ellas pueden hacerlo. • Recalcar que cuando no sepan que hacer pueden observar a otros, escuchar y unirse a ellos.	• Ejercicio para despertar el cuerpo y las emociones a la escucha • Cuento: “pintando el arcoíris”		40 min.
Cierre • Comentarios sobre el material que realizaron, recapitulación de los puntos más destacados de la lectura.				10 min.

II. Técnicas grupales y ejercicios vivenciales

Ilumina tu vida (O'Connor, K., 1997)

Indicaciones: se les proporcionará una hoja en donde tienen que expresar, mediante colores, sus sentimientos, asignándole un color a cada uno, así como la cantidad en la que los perciben. Cuando terminen de dibujarlo, se les pedirá que relacionen, por escrito, cada emoción con una situación.

Adaptación de la dinámica *Fantasia guiada* (Oaklander, 2003)

Indicaciones: ahora se les pedirá que cierren los ojos. Traten de poner su mente en blanco. Perciban qué está sucediendo en su cuerpo. Noten si están tensos en algún lugar. No intenten relajar aquellos lugares donde puedan estar tensos. Sólo percátense de ellos. Recorran su cuerpo, desde la cabeza a los pies. Dense cuenta cómo están respirando. ¿Están haciéndolo con una respiración corta o rápida?

Me gustaría que ahora hicieran un par de respiraciones muy profundas; dejen salir el aire por la boca. Ahora voy a llevarlos a un viaje imaginario, vean si pueden seguirme, imaginen lo que les voy diciendo. Observen como se van sintiendo mientras lo hacen. Traigan a su mente una situación o un momento de su vida cotidiana en el que no pudieron controlar sus emociones y esto les generó mucho enojo, tristeza, miedo u otras emociones; recuerden cómo se sintieron en ese momento. ¿Qué otras emociones se presentaron? ¿Quién o quienes estaban en la situación?

Ahora quiero que piensen en lo que hicieron, después de experimentar todas esas emociones negativas: ¿cómo solucionaron esa situación?, ¿qué cosas hicieron?

Cuando estén listos, abrirán los ojos y se encontrarán de nuevo en este salón. Cuando los abran, me gustaría que tomaran papel y colores, y dibujaran lo que vieron.

Por favor, no hablen mientras dibujen.

El rosal (Stevens, 1976)

Indicaciones: Pónganse cómodos. Cierren sus ojos. Tomen conciencia de su cuerpo. Alejen su atención de las cosas que están fuera de este lugar. Dense cuenta de lo que está sucediendo dentro de ustedes. Percátense de cualquier incomodidad, vean si pueden conseguir una posición más agradable. Perciban que está sucediendo en su cuerpo. Noten si están tensos en algún lugar. No intenten relajar aquellos lugares donde puedan estar tensos. Sólo percátense de ellos.

Ahora dense cuenta de cualquier pensamiento o imagen que entre en su mente, sólo dense cuenta de ello... ¿Qué son y cómo son? Imaginen ahora que colocan todos estos pensamientos e imágenes en un frasco de vidrio y los observan. Examínenlos: ¿cómo son estos pensamientos e imágenes y qué hacen cuando los observan? En la medida en que más imágenes y pensamientos vayan penetrando en su mente, colóquelos en el frasco también, y vean qué pueden aprender acerca de ellos. Tomen ahora este frasco y viertan los pensamientos y las imágenes. Observen como se vierten y desaparecen: el frasco se vacía.

Ahora me gustaría que se imaginaran que son un rosal y descubran cómo es ser un rosal. Sólo dejen desarrollar su fantasía sobre sí mismos y vean qué pueden descubrir acerca de ser un rosal.

–¿Qué tipo de rosal eres tú? ¿Eres muy pequeño? ¿Eres grande? ¿Eres grueso? ¿Eres alto? ¿Tienes flores?, si es así, ¿de qué variedad? (No es forzoso que sean rosas). ¿De qué color son tus flores? ¿Tienes muchas o pocas? ¿Estás en plena floración o sólo

tienes capullos? ¿Tienes hojas? ¿De qué tipo? ¿Cómo son tu tronco y tus ramas? ¿Cómo son tus raíces?, o quizá no tienes. Si tienes... ¿son largas y rectas? ¿Son retorcidas? ¿Son profundas? ¿Tienes espinas? ¿Dónde estás?: ¿En un patio? ¿En un parque? ¿En el desierto? ¿En la ciudad? ¿En el campo? ¿En medio del océano? ¿Estás en un macetero o creciendo en el suelo o a través del cemento, o incluso dentro de algún lugar? ¿Qué hay a tu alrededor? ¿Hay otras flores o estás solo? ¿Hay árboles? ¿Animales? ¿Gente? ¿Pájaros? ¿Luces como un rosal u otra cosa? ¿Hay algo a tu alrededor, como una reja? Si es así, ¿cómo es? ¿O sólo estás en un espacio abierto? ¿Cómo se siente ser rosal? ¿Cómo sobrevives? ¿Hay alguien que te cuide? ¿Cómo está el tiempo para ti en este momento?

En un rato más, les pediré que abran los ojos y regresen al grupo y expresen su experiencia de ser un rosal. Quiero que lo relaten en primera persona del presente como si sucediera ahora. Por ejemplo, "Yo soy una rosa silvestre creciendo sobre la ladera empinada de un cerro, en un suelo muy rocoso. Me siento muy fuerte y muy bien al sol, pájaros pequeños hacen sus nidos sobre mis ramas", o cualquiera que sea su experiencia como rosal.

En cuanto se sientan listos abran sus ojos y expresen su experiencia de ser un rosal, dibujando primero el rosal y en la parte trasera de la hoja haciendo la descripción del rosal.

Pintando mi futuro (Cornejo, 2007)

Indicaciones: se les pedirá que reflexionen un poco sobre su futuro y que pinten cómo se ven en cinco años, ¿qué cosas están haciendo?, ¿en dónde están?, ¿con quién están? Esta actividad se realiza con pintura para dedos y hojas blancas.

La línea del proyecto de vida (Cornejo, 2007)

Indicaciones: piensen e identifiquen cómo quieren verse cuando sean más grandes, en dónde esperan trabajar. Partiendo de este deseo construirán la *línea del proyecto de vida*, en dónde marcarán todos los proyectos que tienen para su vida, las metas que quieren alcanzar y todo lo que harán desde el punto en que se encuentran hasta dónde quieren llegar.

III. Productos del taller

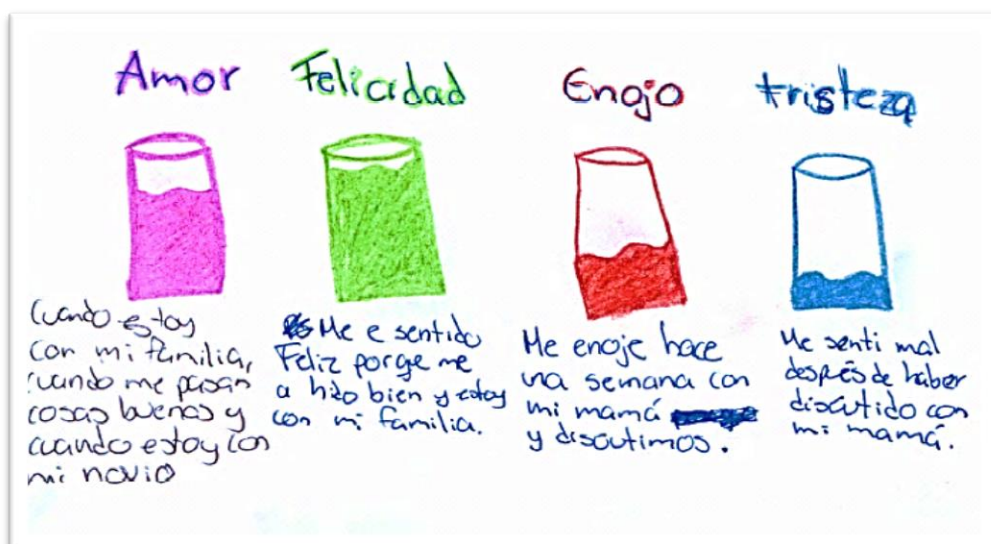
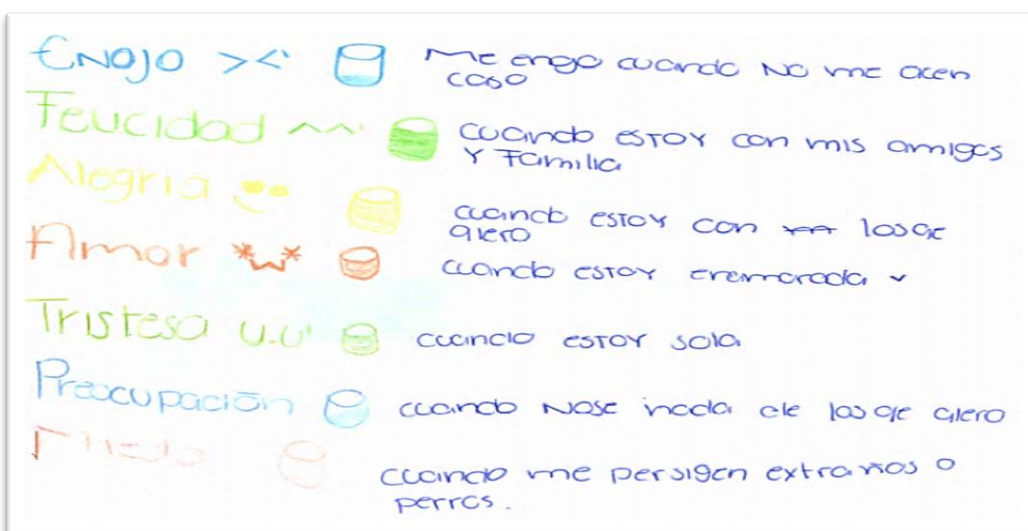
Autobiografía

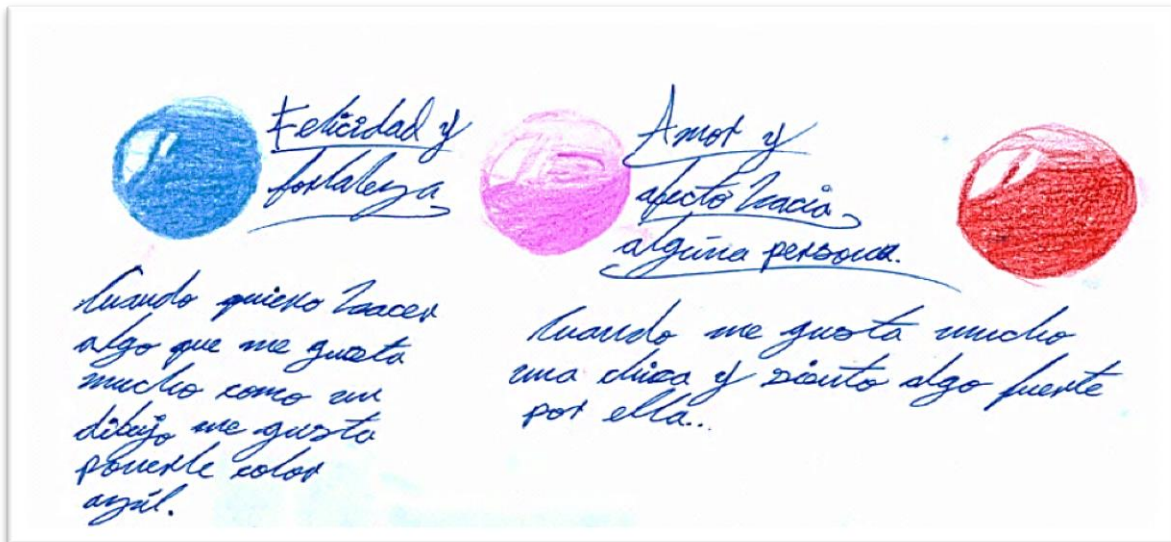




Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.

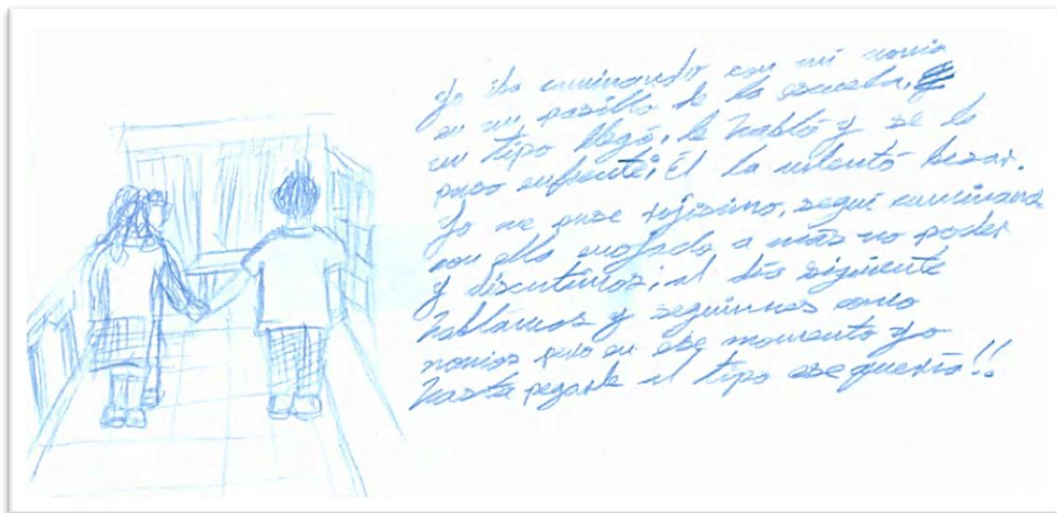
Ilumina tu vida





Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.

Fantasia guiada





Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.

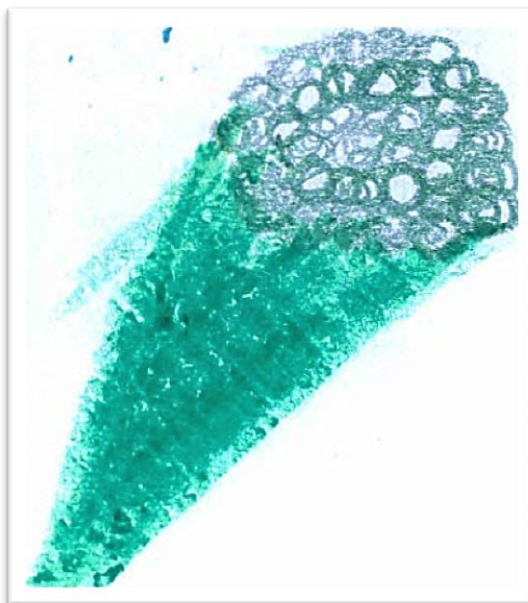
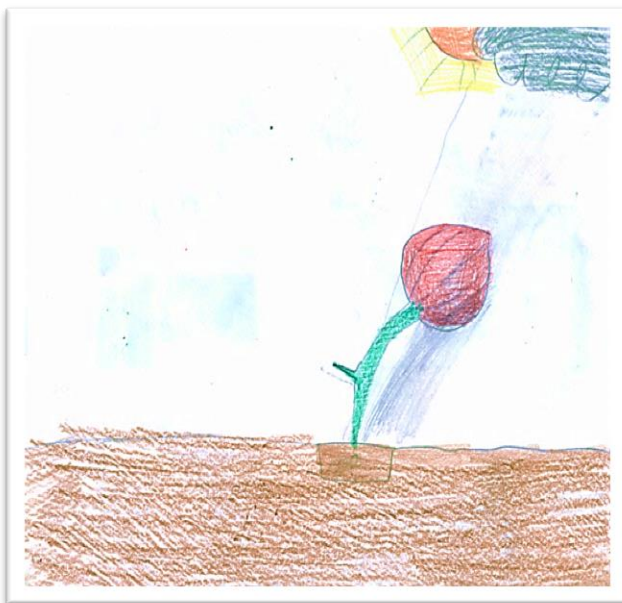
Mi estrategia fue

Instrucciones: completa cada situación escribiendo el dialogo de cada personaje. En el siguiente recuadro, explica que estrategias utilizarías para solucionar el problema.	
SITUACIÓN	¿Cómo lo solucionarías?
<p>Discutes con tu mamá...</p> <p>Mamá, ¿serás alguien en la vida?</p> <p>Pues a ti te te importa lo que yo voy a hacer.</p> 	<p>No le ve tan val no haciendole caso.</p>
<p>Te enteras de tus calificaciones...</p> <p>¿Que son estas calificaciones?</p> <p>Que te importa no hacer nada.</p> 	<p>Res poniendo más atención a la escuela.</p>
<p>Te diste cuenta de que estás enamorada de un chico.....</p> <p>Solo me entoca en el.</p> <p>ALBERTO</p> 	<p>mi Solucion Seria entocame más en otras cosas.</p>
<p>Oyes a tus padres discutir...</p> <p>No me importa son sus problemas.</p> 	<p>Res es su vida & no la mia.</p>

Instrucciones: completa cada situación escribiendo el dialogo de cada personaje. En el siguiente recuadro, explica que estrategias utilizarías para solucionar el problema.	
SITUACIÓN	¿Cómo lo solucionarías?
<p>Discutes con tu mamá...</p>	<p>Escuchandola y no contestarle por que se enojaria mas...</p>
<p>Te enteras de tus calificaciones...</p>	<p>Tratar de explicarle por que las calificaciones y decirle que tratare de mejorarlas</p>
<p>Te diste cuenta de que estás enamorada de un chico.....</p>	<p>Trato de hablarle mas seguido pero que no periodique nada que tenga que ver con la escuela</p>
<p>Oyes a tus padres discutir...</p>	<p>Me voy de ahí y cuando terminen de discutir trato de hablar con ellos y hacerles entender que no está bien.</p>

Instrucciones: completa cada situación escribiendo el dialogo de cada personaje. En el siguiente recuadro, explica que estrategias utilizarías para solucionar el problema.	
SITUACIÓN	¿Cómo lo solucionarías?
<p>Discutes con tu mamá...</p>	<p>hacerle caso a mi mamá y tranquilizarme para hablar con ella</p>
<p>Te enteras de tus calificaciones...</p>	<p>que se tranquilise y hablar</p>
<p>Te diste cuenta de que estás enamorada de un chico.....</p>	<p>Es mere padre, pero cuando te enteras que tiene novia ¡no Raras! Es algo horrible</p>
<p>Oyes a tus padres discutir...</p>	<p>Me meteria entre esa pelea pero no quicero</p>

Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.

El rosal

Yo soy una enredadera
de Rosas soy grande
estoy en un parque donde
hay animales los pájaros
cantan no hay gente
pero sí hay alguien que
me hecha agua, los ríos
del sé son frescos para
mí

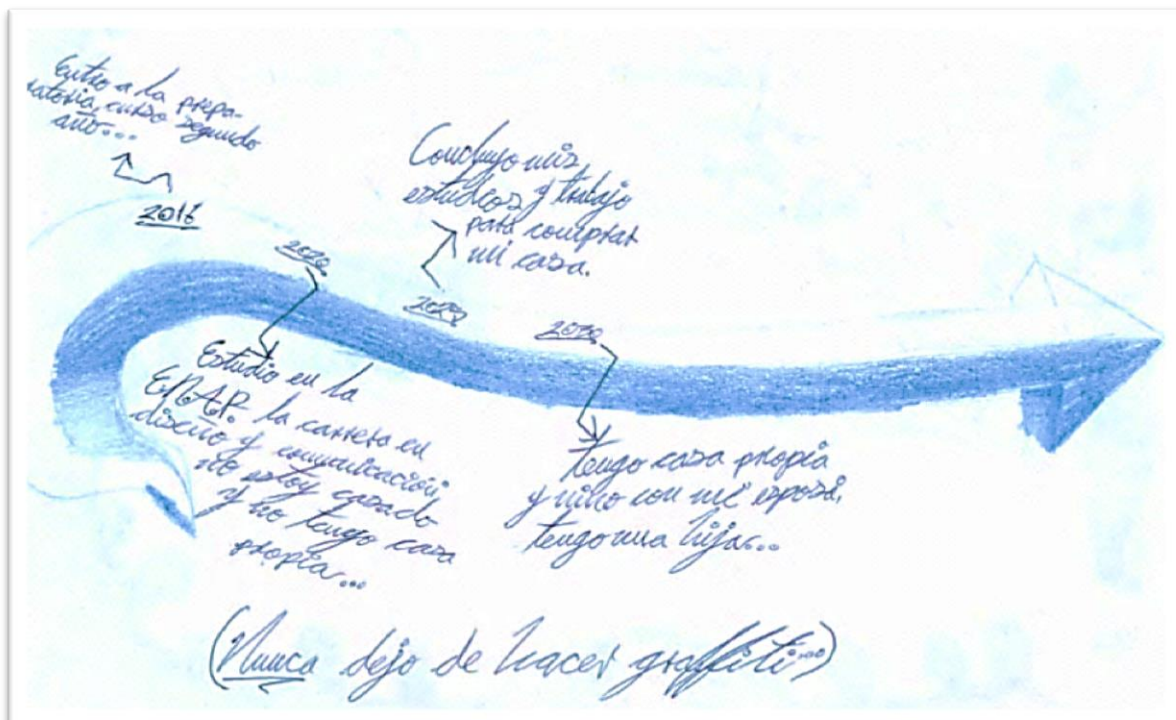
Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.

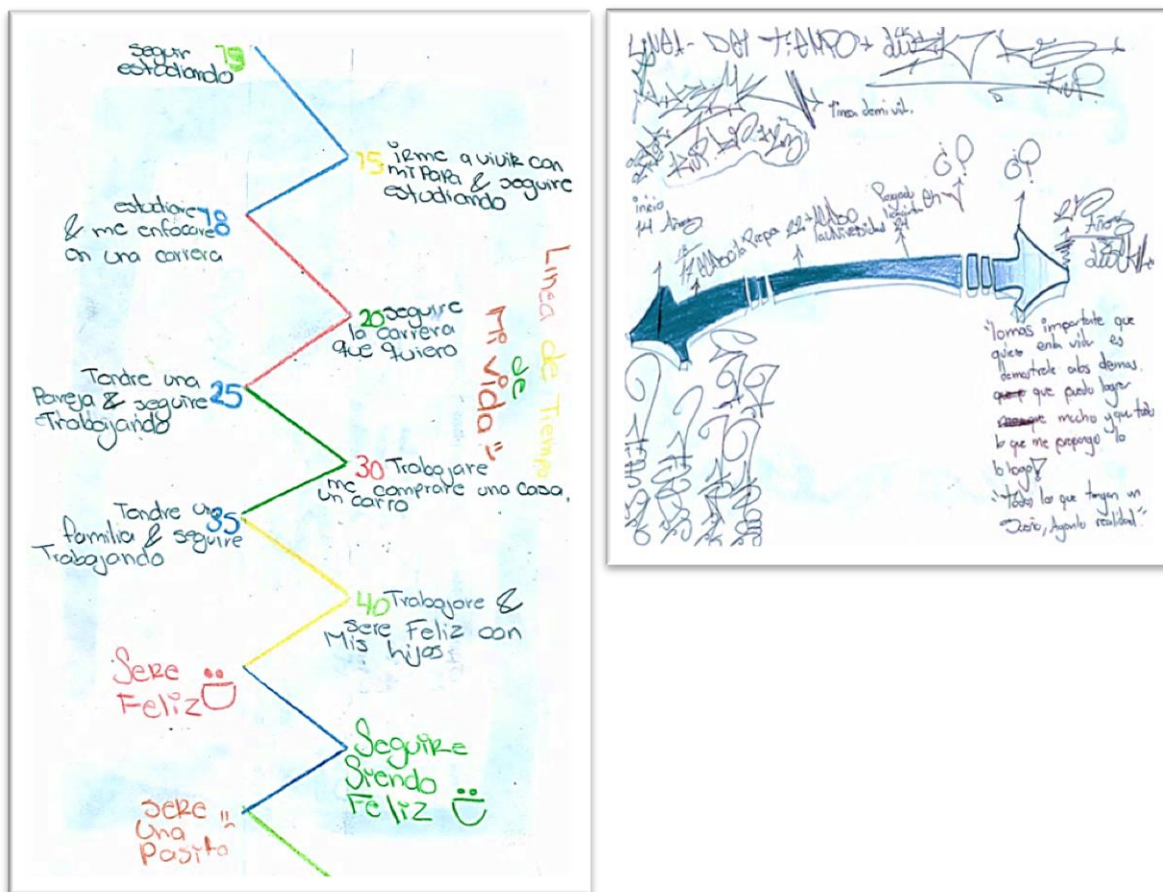
Pintando mi futuro



Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.

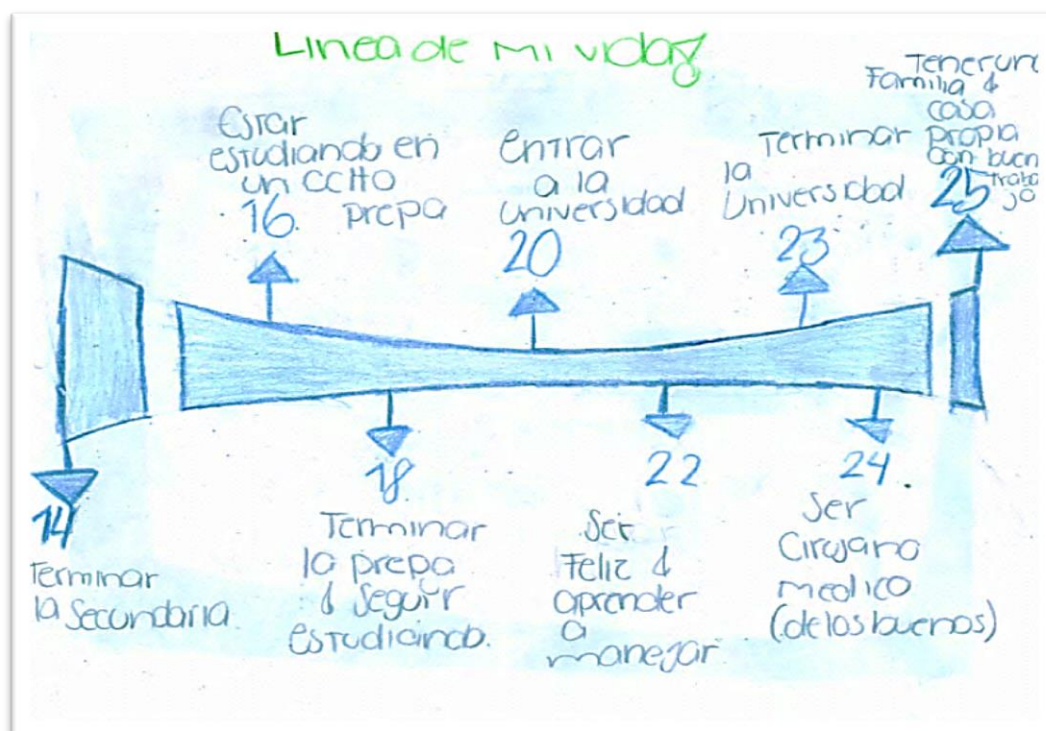
Línea de proyecto de vida

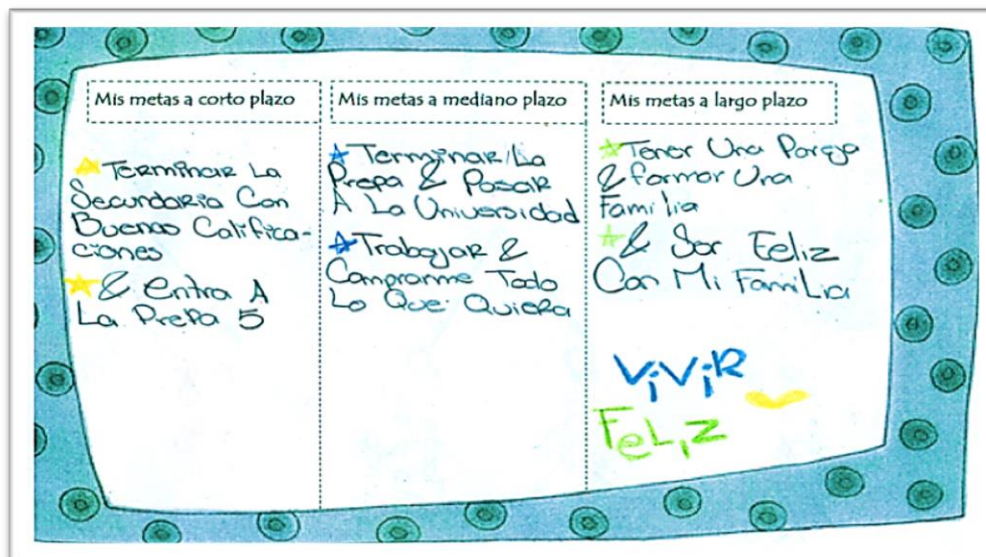
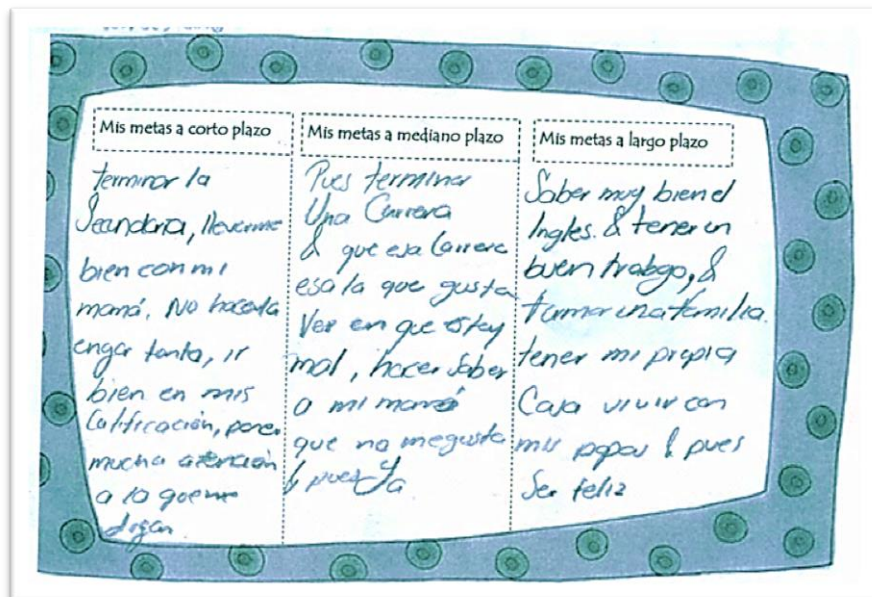




Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.

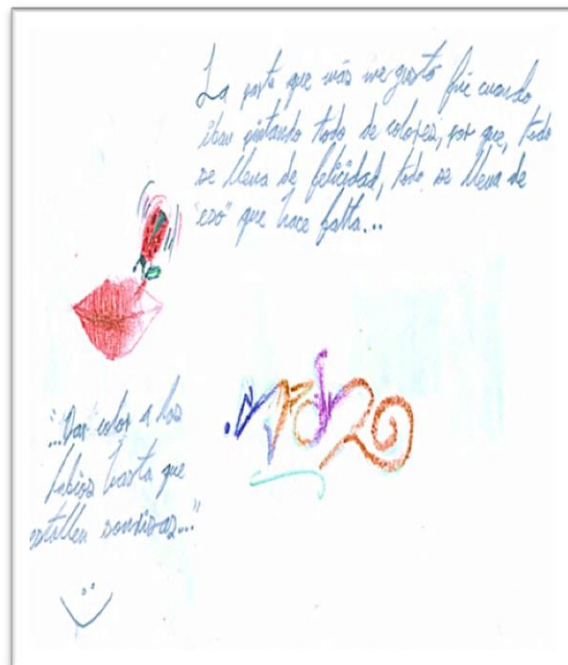
Mis metas





Fuente: dibujos realizados por los adolescentes, durante las sesiones del taller, 2014.

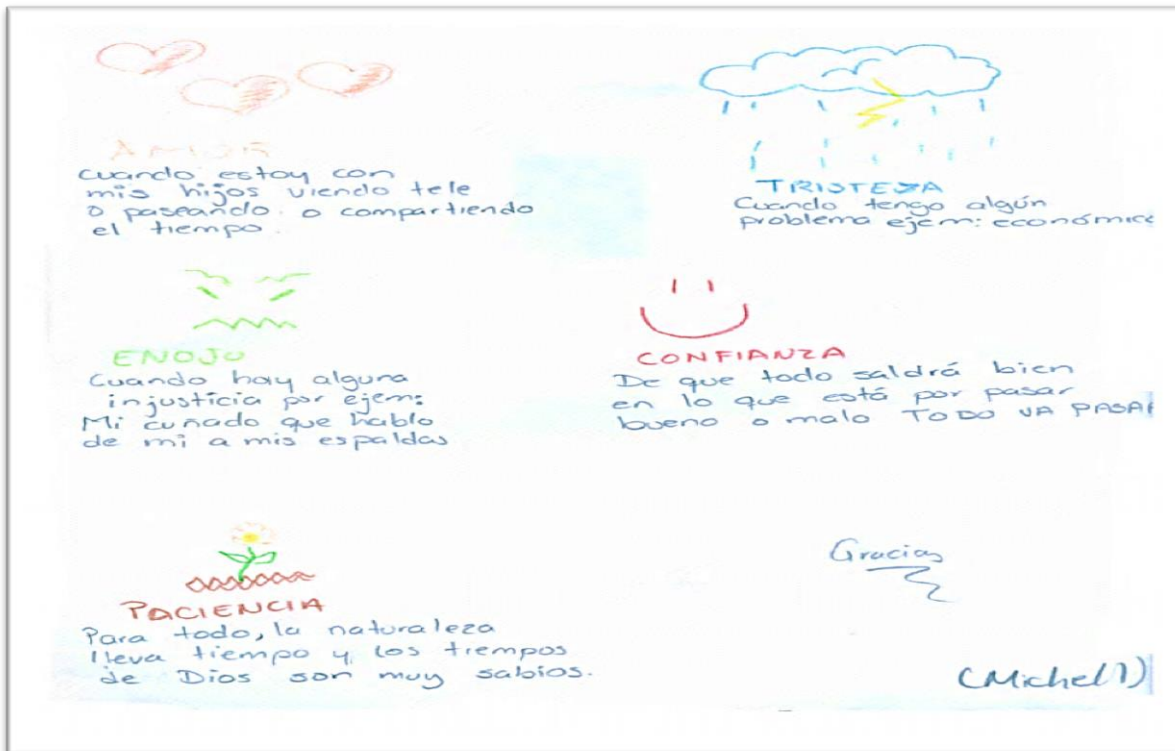
Pintando el arcoíris



Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.

Reuniones con los padres





Fuente: dibujos realizados por los adolescentes durante las sesiones del taller, 2014.