



**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**REGULACIÓN EMOCIONAL EN PADRES DE ADOLESCENTES Y SU IMPACTO EN  
LA RELACIÓN PADRE-HIJO**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRIA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:**

**SUSANA VELASCO GÓMEZ**

**DIRECTOR:**

**DRA. YUNUÉN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**COMITÉ:**

**DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**DRA. NORMA COFFIN CABRERA**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**  
**DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Ciudad de México**

**ENERO 2019**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## Dedicatoria

*A todos los padres que están dispuestos a todo,  
incluso a abandonar sus sueños,  
por ver realizados los de sus hijos.  
En especial a mis padres,  
presentes en cada uno de mis sueños y logros.*

## Agradecimientos

*Mi eterna gratitud a todas aquellas personas que me apoyaron en este sueño y a cumplir este objetivo de vida:*

*A mi familia y amigos por su apoyo siempre y por darme el aliento que necesitaba en el momento preciso.*

*A mis profesores Iztacaltecas por su apoyo y por enseñarme las bases para buscar siempre el siguiente nivel.*

*A las profesoras del PREPSE por compartir su experiencia tan generosamente.*

*A las Doctoras Rosy y Yun por su guía y cuidado, indispensable para mi desarrollo profesional y, sobre todo, personal.*

*A mis amigos y colegas de PREPSE por compartir su experiencia y conocimiento.*

*A los paesianos de esta y otras generaciones, por ser mis compañeros y amigos, y porque de cada uno me llevo sabiduría y recuerdos entrañables.*

*A mis chicas: Danny, Ingrid y Marlenne por permitirme entrar en su vida, por confiar en mí y porque me enseñaron más de lo que pude enseñarles.*

*A los profesores de la Secundaria 229 por compartir su experiencia y hacerme sentir en casa.*

*A los padres de familia que me brindaron su confianza y enriquecieron mi experiencia con sus valiosas vivencias.*

*Thanks to Dr. Fabrizio for facilitating her work, an important element in this project.*

*Y, por sobre todas las cosas, Gracias infinitas a **Aquel** por quien soy y en quien todo lo puedo.*

## Resumen

Se realizó un estudio con diseño mixto con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar un taller para padres de adolescentes con el fin de promover sus habilidades de regulación emocional y favorecer la relación con sus hijos adolescentes. Participaron 31 padres de familia de adolescentes que asistieron a las sesiones en una secundaria al sur de la Ciudad de México o el Centro Comunitario Doctor Julián MacGregor y Sánchez Navarro; en cada escenario se realizaron 5 sesiones de 90 minutos, basadas en el Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross y empleando estrategias basadas en el modelo cognitivo-conductual. Para la recolección de datos se empleó una adaptación del Cuestionario de Estimulación Familiar de Jiménez, viñetas de casos, una evaluación de satisfacción de usuario y las bitácoras del taller. El análisis estadístico de los resultados obtenidos mediante el Cuestionario de Estimulación Familiar, a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, muestran diferencias significativas sólo entre los puntajes obtenidos en 3 reactivos del área afectiva entre la pre y la post evaluación, no habiendo diferencias significativas en las otras dimensiones. El análisis cualitativo de los datos, realizado mediante un estudio de calorimetría, muestra diferencias positivas entre la evaluación inicial y final referentes a las emociones negativas que presentan los participantes y la intensidad, respuestas y alternativas que brindan a sus hijos en la interacción con ellos. Así mismo, el análisis cualitativo permitió apreciar una mejora en la interacción padre-hijo, derivada del incremento de las estrategias de los padres para manejar situaciones conflictivas.

**Palabras clave:** Regulación emocional, padres de adolescentes, relación padre-hijos, Modelo Procesual de Regulación Emocional

### **Abstract**

The objective of this mixed model study was to design, implement and evaluate a course for teenagers' parents in order to promote their Emotional Regulation Skills and improve their parent-son relationship. A group of 31 parents of teenagers participated in a secondary school in the South of Mexico City or in Community Center Dr, Julián MacGregor y Sánchez Navarro, where 5 sessions was developed each place. They were based in the Process Model of Emotion Regulation proposed by Gross (2002) and used cognitive behavioral strategies. For data collection, an adaptation of The Family Stimulation Questionary (Jiménez, 2011), the case vignettes, the Questionary of user satisfaction and the sessions blog were used. The statistical analysis of The Family Stimulation Questionary, through the signed Wilcoxon rank test, indicated significant differences in 3 items of affective area but not in others ones. Qualitative analisis, through the calorimetry study, indicated positive differences between pre and postest in participants negative emotions and the intensity, responses and alternatives in each interaction situation with their children, as a result of the increase of strategies to face conflictive situations.

**Key words:** Emotion Regulations, Parents of teenagers, Parent-son relationship, Process Model of Emotion Regulation

	<b>Índice</b>	<b>Página</b>
Introducción		11
Capítulo 1	Regulación emocional	15
1.1.	Concepto de emoción	15
1.1.1.	Modelo Modal de la emoción	16
1.2.	Regulación emocional	17
1.2.1.	Metas	19
1.2.2.	Estrategias	20
1.2.3.	Resultados de la regulación emocional	22
1.3.	Modelo procesual de regulación emocional	22
1.3.1.	Fases	24
1.3.2.	Familias de estrategias	25
1.3.3.	Implicaciones prácticas	28
Capítulo 2	Padres, adolescentes y regulación emocional	31
2.1.	Paternidad de adolescentes	32
2.1.1.	Necesidades específicas de los padres de adolescentes	36
2.1.2.	Regulación emocional parental	39
2.2.	Programas de intervención dirigidos a padres	42
2.2.1.	Principios de enseñanza-aprendizaje	43
2.2.2.	Antecedentes de trabajo con padres en regulación emocional	45

Capítulo 3	Diseño e implementación del taller para padres “Mis emociones, mi adolescente y yo”	52
3.1.	Planteamiento del problema	52
3.1.1.	Contextualización	53
3.1.2.	Objetivo	56
3.1.3.	Justificación	57
3.2.	Método	57
3.2.1.	Participantes	58
3.2.2.	Tipo de estudio y diseño de investigación	59
3.2.3.	Recolección de datos	59
3.2.4.	Instrumentos de evaluación	60
3.2.4.1.	Cuestionario de Evaluación de la estimulación Familiar	60
3.2.4.2.	Viñetas de casos	62
3.2.4.3.	Análisis de sesiones	64
3.2.5.	Procedimiento	65
3.2.5.1.	Diseño del taller	65
3.2.5.2.	Validación de las actividades por sesión	66
3.2.5.3.	Implementación del taller	67
Capítulo 4	Resultados	70
4.1.	Análisis cuantitativo	71
4.1.1.	Cuestionario de estimulación familiar	71
4.1.1.1.	Análisis descriptivo	71
4.1.1.2.	Comparación de medias	75

4.1.1.3. Análisis por reactivos	76
4.2. Análisis cualitativo	82
4.2.1. Resultados de viñetas	82
4.2.2. Comparación de resultados	85
4.2.3. Análisis durante las sesiones	90
4.3. Evaluación de la satisfacción de usuario	96
Capítulo 5 Discusión y conclusiones	102
5.1. Discusión	102
5.1.1. Acerca de las estrategias de regulación emocional y su impacto en la relación padre-hijo	103
5.1.2. Sobre la propuesta educativa	112
5.1.3. Recomendaciones para futuras intervenciones	116
5.2. Conclusiones	120
5.3. Experiencia profesional	122
Referencias	124
Anexos	130

## Índice de tablas

	Página
Tabla 1. Criterios de calificación del Cuestionario de Estimulación Familiar	61
Tabla 2. Criterios de evaluación de viñetas de caso	64
Tabla 3. Resultados totales de la validación por jueces de las sesiones del taller	66
Tabla 4. Esquema general del taller	68
Tabla 5. Puntajes obtenidos por cada participante en el pretest y el postest	72
Tabla 6. Puntajes individuales por dimensión	74
Tabla 7. Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon por dimensión	75
Tabla 8. Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de reactivos del Cuestionario de Estimulación Familiar con diferencias estadísticamente significativas	76
Tabla 9. Ejemplos de respuestas en cada categoría de las viñetas de caso	83
Tabla 10. Totales obtenidos por cada participante en la evaluación con viñetas	83
Tabla 11. Análisis de calorimetría de la aplicación de viñetas de caso durante las sesiones	88
Tabla 12. Ejemplos de cambios en las respuestas de los participantes a las viñetas de caso	89
Tabla 13. Aprendizajes referidos por los participantes del taller	97
Tabla 14. Resultados de la validación de contenido de viñetas para evaluación	137
Tabla 15. Resultados del jueceo de contenido de viñetas para evaluación	138
Tabla 16. Criterios de evaluación de viñetas de caso	140

## Índice de figuras

	Página
Figura 1. Modelo modal de la emoción	16
Figura 2. Modelo Procesual de Regulación Emocional	23
Figura 3. Ejemplo de viñetas de caso	63
Figura 4. Puntajes grupales del Cuestionario de Estimulación Familiar	73
Figura 5. Comparación entre las respuestas de cada participante a la pregunta 18	77
Figura 6. Comparación entre las respuestas de cada participante a la pregunta 19	78
Figura 7. Comparación entre las respuestas de cada participante a la pregunta 20	79
Figura 8. Comparación entre características positivas y dificultades percibidas por los participantes en el pretest	80
Figura 9. Comparación entre características positivas y dificultades percibidas por los participantes en el postest	81
Figura 10. Comparación de promedios grupales por aplicación	85
Figura 11. Ejemplos de respuestas puntuadas con 0 en la primera aplicación de las viñetas de caso	86
Figura 12. Ejemplos de respuestas puntuadas con 1 en la primera aplicación de las viñetas de caso	87

## Introducción

La regulación emocional es un concepto relativamente nuevo que se refiere a los esfuerzos que realiza el individuo, consciente o inconscientemente, para modificar la intensidad y duración de sus emociones respecto al momento en que surge la experiencia y su expresión. Este concepto ha tenido gran auge, dado que se relaciona con múltiples constructos que explican una gran variedad de fenómenos psicológicos. Actualmente, han tenido gran impacto los trabajos de Gross y sus colaboradores (Gross, 2002; John & Gross, 2014), quienes proponen el Modelo Procesual de Regulación Emocional para explicar el proceso por el cual se regula la emoción, así como las estrategias que se emplean y pueden fortalecerse dentro de los tratamientos enfocados a distintas problemáticas (Gómez & Callejas, 2016; Ribero-Marulanda & Vargas, 2013).

El Modelo Procesual plantea la posibilidad de los individuos de regular sus emociones y las conductas derivadas de éstas, por lo cual se plantea también la posibilidad de aprender y perfeccionar el tipo de estrategias que emplea cada individuo en situaciones específicas. Gross (1998 en Gómez & Callejas, 2016) propuso una clasificación de las estrategias de regulación emocional, dependiendo de sus efectos: un grupo lo conforman las estrategias de apreciación o reestructuración cognitiva que se enfocan en el inicio del proceso y el otro se refiere a las estrategias de supresión expresiva que se enfocan en modular o controlar la respuesta. También es posible clasificar las estrategias dependiendo del momento en que se genera: hay estrategias enfocadas en los antecedentes de la emoción y otras basadas en la respuesta (Barros Goes & Pereira, 2015).

La regulación emocional es un concepto relacional y un proceso de suma importancia en distintos ámbitos a lo largo de todo el ciclo vital, por lo cual es importante que se investigue de forma integral y, sobre todo, que se generen herramientas de apoyo para promover estrategias que mejoren la calidad de vida en general; sin embargo, la mayoría de los estudios acerca de regulación emocional tiene como objetivo a la población infantil y muy pocos son aquellos que se interesan en la población adulta fuera de ambientes laborales (Gómez & Callejas, 2016; Ribero-Marulanda & Vargas, 2013).

Una de las etapas cruciales en la vida, y que demanda una serie de estrategias complejas de regulación emocional es la etapa de la paternidad, pues en ella el individuo no sólo regula sus emociones, sino que sirve de guía y modelo para la regulación de las emociones de sus hijos, mientras realiza sus actividades de crianza en general (Spies, Peale & Botma, 2015). Diversos estudios han documentado el impacto que tienen las estrategias de regulación emocional parental en la calidad de vida de padres e hijos, razón por la cual son de suma importancia la creación e implementación de programas que promuevan estrategias de regulación parental y que atiendan a una población general, pues los estudios de esta temática se enfocan en padres cuyas familias experimentan una problemática particular como un hijo con trastorno del espectro autista, ansiedad, depresión, etc.

Dentro de la etapa de la paternidad, la adolescencia de los hijos es una etapa crucial en la que los padres deben adaptar sus estilos y prácticas de crianza para darles la autonomía y seguridad necesarias para su desarrollo, al mismo tiempo que negocian sus valores y creencias para mantener la disciplina y el control. Aunado a lo anterior, los propios cambios en el desarrollo personal y las dificultades de la vida cotidiana hacen que esta etapa sea particularmente difícil pues en ella se presentan múltiples conflictos entre padres e hijos que

pueden llegar a dañar la relación e impactar en el bienestar psicológico a largo plazo (Spies, Seale & Botma, 2015).

Estudios como el de Oana, Capris y Jarda (2017) o el de Fabrizio et al. (2015) demuestran la efectividad de distintos programas educativos para promover las estrategias de regulación emocional, así como sus efectos positivos en distintas áreas como la armonía familiar, la satisfacción con la relación padre-hijo, la disminución del maltrato y la autoeficacia de los padres.

Con base en la revisión de la literatura y la experiencia profesional dentro del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, específicamente al trabajar con padres de adolescentes y detectar sus necesidades de apoyo, se plantea el presente estudio que tiene por objetivo diseñar, aplicar y evaluar una propuesta educativa, a través de un taller, que promueva el aprendizaje de estrategias de regulación emocional en padres, con la intención de fortalecer la relación que tienen con sus hijos adolescentes.

En el capítulo 1 se presenta el concepto de regulación emocional, sus bases y el Modelo Procesual de Regulación Emocional, conceptos que servirán de referente teórico para comprender el proceso de regulación emocional y para guiar el diseño de la propuesta de evaluación. Se abordan de forma amplia las familias de estrategias que propone el modelo y sus características particulares.

En el capítulo 2 se hace una revisión de los conceptos relacionados con la paternidad, los cuales permitirán comprender las necesidades y retos de los padres en general, y en el área de regulación emocional en particular; además, se realiza una revisión de los programas de intervención que anteceden al presente estudio y de los principios de aprendizaje que serán útiles para el planteamiento de la propuesta.

En el capítulo 3 se presentan los criterios metodológicos seguidos para llevar a cabo el presente estudio. Se describen a detalle el proceso de diseño y validación de las sesiones del taller, el procedimiento por el cual se recolectaron y analizaron los datos, así como los instrumentos de evaluación que se emplearon.

El capítulo 4 presenta el análisis de los resultados obtenidos, tanto de manera cuantitativa como cualitativa, mismos que se retoman en el capítulo 5 para discutir acerca de la pertinencia de la propuesta para promover las estrategias de regulación emocional en los padres, así como para favorecer la relación que establecen con sus hijos adolescentes. Además, se discuten las características del taller como propuesta educativa y los puntos a mejorar para fortalecerla.

## Capítulo 1 Regulación emocional

El objetivo de este capítulo es el de brindar el marco de referencia general acerca de la regulación emocional. Comenzaremos revisando el concepto de emoción, como elemento básico para la intervención que se presenta; posteriormente, revisaremos la noción conceptual de regulación emocional y el Modelo Procesual de Regulación Emocional sobre el cual está sustentado el trabajo que se presenta aquí.

### 1.1. Concepto de emoción

Para comprender la regulación emocional, es necesario revisar primeramente el concepto de emoción y diferenciarlo de otros procesos afectivos que suelen ser confusos. Distintos enfoques teóricos definen a las emociones tomando en consideración que: 1) tienen componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales y 2) cumplen con funciones evolutivas, adaptativas y funcionales implicadas en la respuesta emocional que se refleja en acciones y expresiones (Gómez & Callejas, 2016).

Para Gross (2014), una emoción ocurre cuando una persona atiende y evalúa una situación relevante para el logro de una meta activa en el momento. Se trata de un fenómeno complejo que involucra cambios en las experiencias subjetivas de la conducta y en la fisiología del individuo y que, por su carácter subjetivo suele representar un reto conceptual. Se trata de un conjunto de respuestas conductuales, experienciales y fisiológicas, cuyas causas tienen que ver con la historia y el contexto del individuo y, por tanto, cada individuo elige las respuestas regulatorias más adecuadas dependiendo de sus características individuales y sus metas en cada situación (Gross, 2002; Páez & Costa, 2014).

Una forma de explicar la naturaleza compleja de las emociones es a través del Modelo Modal de la Emoción, propuesto por Gross (2014) y el cual describiremos más a detalle en la siguiente sección.

### 1.1.1. Modelo Modal de la emoción

El modelo modal de la emoción considera los rasgos comunes a distintas visiones respecto a las emociones y plantea que éstas implican una transacción persona-situación en la que se atrae la atención del individuo, se le da significado de acuerdo con las metas que se encuentran activas y se generan respuestas multisistémicas (fisiológicas, experienciales y conductuales) coordinadas, que modifican de forma crucial la transacción en curso entre la persona y la situación (Gross, 2014).

La figura 1 muestra de forma resumida el modelo y en ella podemos observar 4 fases, por su carácter dinámico. Al concluir el proceso puede presentarse otro nuevo donde los significados y las respuestas anteriores pueden considerarse un precedente que ayuda a dar nuevo significado a la situación actual:

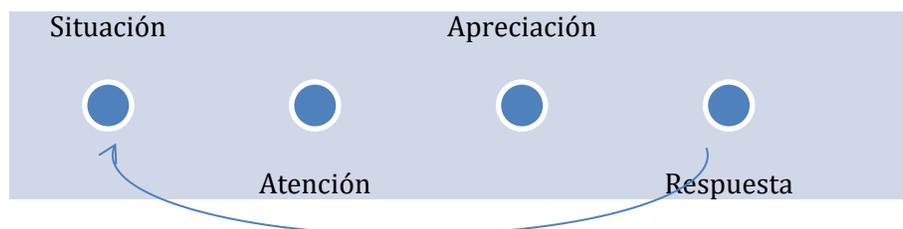


Figura 1 Modelo modal de la emoción, adaptado de Gross, 2014 pp. 5

Las emociones nos ayudan en diversos procesos psicológicos y de interacción social; sin embargo, cuando nuestras respuestas emocionales no son las adecuadas al contexto o al alcance de nuestras metas, pueden tornar difícil nuestra interacción. Es por ello que muchas tradiciones psicológicas se han dado a la tarea de explicar los procesos por los cuales las personas tratan, de manera innata, de regular sus emociones para convivir en un entorno social establecido (John & Gross, 2004; Gross, 2014; Bargh & Williams, 2014).

### **1.2. Regulación emocional**

Derivado del estudio de las emociones, en los últimos años ha cobrado gran interés el estudio de la regulación emocional, esto debido a la relación estrecha que guarda con otros procesos como la autorregulación general y la motivación (Barros, Goes & Pereira; 2015) y a que tiene un impacto considerable en distintos aspectos de la salud, el bienestar y el desempeño en ámbitos como el académico y laboral (Gómez & Calleja, 2016; Enebrink, Björnsdotter & Ghaderi 2013).

La regulación emocional es un proceso multifacético que permite al individuo moderar, intensificar, inhibir o mantener sus emociones para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Enebrink, Björnsdotter & Ghaderi 2013; Barros, Goes & Pereira; 2015; Gómez & Calleja, 2016). Dicho proceso involucra procesos internos, como el cambio de pensamientos o la modulación de la reacción fisiológica ante un evento, y externos, como la modulación de la respuesta o la modificación de la situación. La regulación emocional también puede implicar procesos conscientes, como el uso de estrategias, e inconscientes, como el ocultar nuestras emociones en determinadas situaciones (Bargh & Williams, 2014; Crespo, Trestacota, Aikins & Wargo-Aikins; 2017).

Existen tres mecanismos de autorregulación inconsciente; el primero se trata de la evaluación automática de las posibles consecuencias positivas o negativas de una conducta; el segundo se refiere a las relaciones que se establecen entre la percepción y la conducta de otros, la cual hace que el individuo tienda a actuar como ellos en situaciones similares; la tercera se refiere a la persecución inconsciente de metas, que origina la activación automática de los esquemas mentales que le permiten al individuo alcanzar la meta que se propone. Estos mecanismos sugieren la existencia de procesos similares de regulación emocional que escapan de la consciencia del individuo (Bargh & Williams, 2014). Los mismos autores señalan que la práctica sistemática y constante de estrategias de regulación consciente puede llegar a hacer que se vuelvan inconscientes o automáticas en el individuo.

Dentro del proceso de regulación emocional también están implicados los comportamientos que el individuo puede modificar a fin de que la respuesta emocional sea distinta en cierta situación, aunque autores como Gross (2014) consideran que este tipo de regulación no es propiamente emocional pues modula la forma en que la emoción impacta en otra área, no en la emoción en sí.

El reto de la regulación emocional consiste en que no todas las emociones son saludables o insanas por sí mismas; por lo tanto, el individuo debe encontrar la manera de regular sus emociones de modo que mantenga sus efectos positivos y limite los destructivos. Investigaciones recientes han encontrado tres procesos básicos para regular las emociones. 1) autorregulatorios (la persona por sí misma vuelve a su estado inicial), 2) la valencia e intensidad de la emoción regula la respuesta de acercamiento o evitación y 3) estrategias de regulación emocional. Estos tres procesos dan como resultado el ahorro de recursos físicos y afectivos, así como el logro de metas. Otra forma de clasificar los procesos de regulación emocional tiene que

ver con sus componentes individuales, monitoreo y evaluación de las propias emociones, o sociales, en situaciones sociales para comunicar la emoción propia o modificar la respuesta de los demás (John & Gross, 2004; Tani, Pascuzzi, & Raffagnino, 2017).

Gross (2014) menciona que la regulación emocional tiene tres características principales: el establecimiento de metas, la utilización de estrategias y el alcance de resultados, las cuales se revisarán a detalle posteriormente.

### **1.2.1. Metas**

La primera característica de la regulación emocional es la activación de una meta para modificar el proceso de generación de la emoción, cuyo origen puede ser intrínseco, extrínseco o ser una combinación de ambos (Gross, 2014). Este paso es de suma importancia para el éxito del proceso pues todos los esfuerzos se concentrarán en alcanzar esa meta, y a partir de ella se elegirán las estrategias adecuadas (Bsargh & Williams, 2014).

Una persona puede estar motivada a regular sus emociones por diversas razones, como incrementar las experiencias placenteras y disminuir las displacenteras, para alcanzar otras metas no emocionales, para trabajar adecuadamente en cierto contexto o para cumplir con las demandas culturales. Existe evidencia, de que incrementar las emociones positivas promueve la concentración, la mentalidad analítica, fomenta una postura enfática y la influencia en las acciones de otros, por otro lado, la disminución de las emociones positivas puede ayudar a conservar una mentalidad realista, a concientizar acerca de las convenciones sociales y ocultar las emociones frente a otros, lo cual a su vez puede favorecer motivación para que alguien se regule de ese modo (Gross, 2014).

El establecimiento de metas tiene que ver con el balance entre lo que el individuo desea y debe alcanzar, en consonancia con lo que le demanda el medio, y es a partir de ello que se debe tomar la decisión de qué estrategias se emplearán para lograr la meta.

### **1.2.2. Estrategias**

La segunda característica de la regulación emocional es la presencia de procesos responsables de alterar la trayectoria de la emoción, que tiene que ver con las estrategias tanto explícitas como implícitas que emplea el individuo para controlar o modificar su emoción en una situación dada (Gross, 2014). Existen diversas estrategias que pueden ser empleadas de manera cotidiana para regular la emoción y, como se ha mencionado, su éxito depende del establecimiento adecuado de metas, así como de las circunstancias en que se emplee y la experiencia del individuo.

Para muchos autores, el uso de estrategias de regulación emocional es una habilidad que se va asimilando e interiorizando desde la interacción social hasta la apropiación y tienen como objetivo modificar tanto la intensidad como la duración de la emoción, modificando uno o más de los componentes de las emociones: experiencia, expresión, comportamiento o fisiología. Es decir, las estrategias regulación emocional son mecanismos por medio de los cuales se modifican las emociones en determinada situación y que dependen de la experiencia del individuo y de su capacidad para tomar decisiones respecto a sus propias emociones y las de los demás (Gómez & Calleja 2016; Páez & Costa 2014).

Se han propuesto distintas clasificaciones de las estrategias que pueden emplear en la regulación emocional; por ejemplo, Gross (1998; en Gómez & Callejas, 2016) plantea dos grandes rubros, dependiendo de sus efectos: estrategias de reapreciación o reestructuración cognitiva, que se enfocan en el inicio del proceso, y las de supresión expresiva, que se enfocan en modular o controlar la respuesta (Gross, 2002). Otra clasificación puede darse por el momento en que se genera la estrategia, es decir, hay estrategias que se enfocan en los antecedentes, en la situación anterior a la respuesta emocional, y estrategias basadas en la respuesta (Barros, Goes & Pereira, 2015).

Las estrategias enfocadas en los antecedentes se refieren a aquéllas que son empleadas antes de que una respuesta emocional se active completamente. La reapreciación cognitiva es una típica estrategia centrada en los antecedentes, que involucra la reinterpretación de un evento activador de la emoción a fin de cambiar su impacto emocional. Las estrategias adoptadas una vez que la respuesta emocional se ha activado por completo se conocen como estrategias centradas en la respuesta, e involucran la inhibición de la expresión o experiencia emocional (Tani, Pascuzzi, & Raffagnino, 2017).

Como se puede observar, las estrategias que se emplean pueden variar dependiendo de la situación y otros factores individuales, esto conlleva la variación en cuanto a los resultados finales del proceso de regulación emocional, de los cuales hablaremos más adelante.

### **1.2.3. Resultados de la regulación emocional**

La tercera característica de la regulación emocional es su impacto en la dinámica de las emociones; es decir en la latencia, tiempo de respuesta, magnitud, duración y compensación de las respuestas en los dominios experiencial, conductual y fisiológico. (Gross, 2014). Diferentes formas de regulación emocional pueden llevar a distintos resultados en la medida en que impactan en distintas etapas del proceso de generación de la respuesta emocional y tales resultados pueden impactar en el área afectiva, cognitiva y social (Gross, 2014).

La regulación emocional como proceso permite que el individuo tome control de la situación emocional que vive, estableciendo una meta para su acción, empleando de forma consciente o inconsciente ciertas estrategias que le permitirán llegar a ciertos resultados, dependiendo de su experiencia y la situación a la que se enfrente en su totalidad.

Como se ha mencionado antes, existen distintas posturas teóricas que tratan de explicar el proceso de regulación emocional desde distintos ángulos, algunos poniendo énfasis en aspectos fisiológicos, otros a los conductuales, etc. Para fines de este trabajo se retomarán las aportaciones de James Gross y sus colaboradores, quienes han propuesto un modelo con implicaciones teóricas y prácticas bastante completo y del cual se hablará a detalle a continuación.

### **1.3. Modelo procesual de regulación emocional**

Uno de los modelos teóricos con mayor influencia en el ámbito de la regulación emocional es el Modelo Procesual de Regulación Emocional propuesto por Gross (2002; Gómez & Calleja, 2016; Ribero-Marulanda & Vargas, 2013).

En la figura 2 se puede observar la representación gráfica del Modelo Procesual de Regulación emocional y sus distintas fases, así como las estrategias que le corresponden a cada una y de las cuales se hablará más adelante. Se puede observar también que este modelo contempla la clasificación de las estrategias que se emplean en cada fase y enfatiza aquéllas que han sido de mayor interés para las investigaciones recientes (la reapreciación y la supresión de la respuesta).

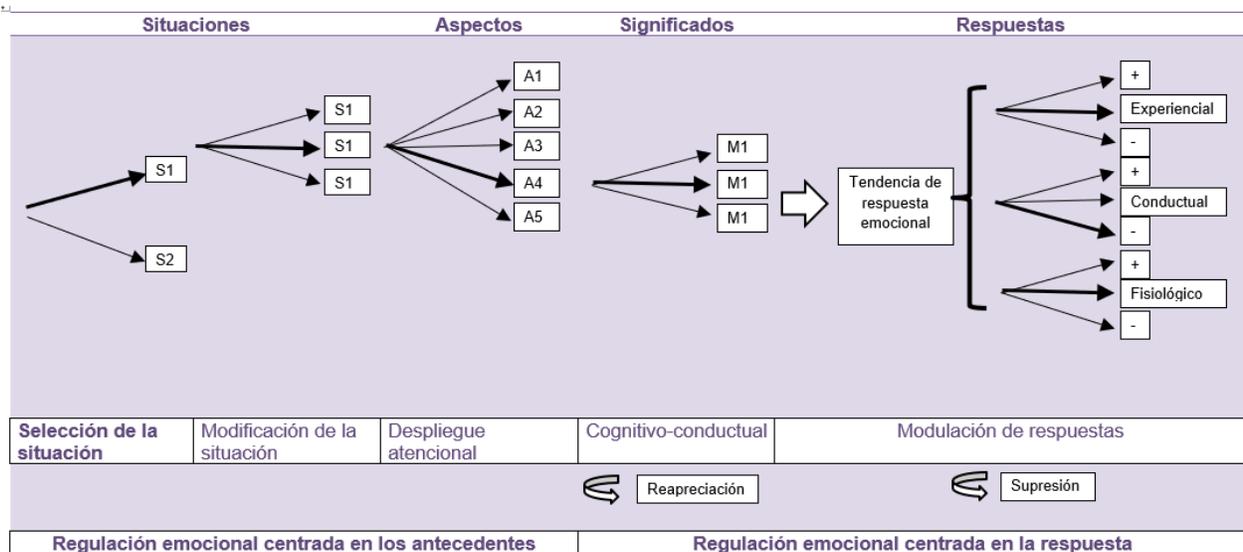


Figura 2. Modelo Procesual de Regulación Emocional, tomado de Gross (2002) pp. 282. El esquema muestra como se genera una respuesta a partir de una situación (S), la cual puede ser modificada de distintas formas y, una vez seleccionada, el individuo se centra en uno de los múltiples aspectos (A) de los cuales se conforma. A este aspecto, el individuo le atribuye un significado (M), del cual deriva la tendencia a la respuesta en los niveles experiencial, conductual y fisiológico, los cuales pueden ser regulados en cada etapa.

El modelo de Gross brinda un marco detallado para conceptualizar la regulación emocional, considerado dentro de la categoría de regulación afectiva, y se refiere a darle a forma a las emociones que uno tiene cuando las tiene, y cómo se experimentan o expresan esas emociones (Tani, Pascuzzi, & Raffagnino, 2017). Las investigaciones derivadas del Modelo Procesual de Gross se han centrado mayormente en la reevaluación cognitiva, el cambio en el

pensamiento ante una situación que puede generar una respuesta emocional a fin de regular esta, y la supresión expresiva, reducción de la expresión emocional (John y Gross, 2004).

Para entender por completo el modelo, es necesario hablar de las fases que lo conforman y las familias de estrategias que presenta.

### **1.3.1. Fases**

El modelo procesual de regulación emocional ha resultado útil para dirigir la investigación en regulación emocional. En primer lugar, este modelo toma como base el Modelo Modal de la Emoción pues expresa de manera específica la secuencia de procesos involucrados en la generación de la emoción (Gross, 2014).

El modelo presenta el proceso de generación de la respuesta emocional en 4 fases: 1) se presenta una situación que inicia con el proceso, 2) el individuo presta atención a ciertos aspectos de dicha situación, 3) les da cierto significado y 4) se genera una respuesta a nivel fisiológico conductual y experiencial.

Una de las ventajas del Modelo Procesual es que ve a cada una de las etapas de generación de la emoción como susceptibles de cambio o regulación, por lo que de él se derivan cinco familias de estrategias de regulación emocional: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modificación de la respuesta. Cada una de estas familias se distingue por el punto en el proceso de generación de la emoción en donde tiene su impacto primordial (Gross, 2014).

### 1.3.2. Familias de estrategias

Ya hemos mencionado que las estrategias son aquellos procesos que el individuo puede emplear para disminuir, aumentar o mantener la respuesta emocional ante una situación dada. En el Modelo Procesual de Regulación Emocional estas estrategias corresponden a cada una de las fases en el proceso de generación de la respuesta emocional, es así como se pueden clasificar en familias, entendiendo que no se trata de una sola estrategia, sino que puede involucrar varias, enfocadas a modificar la emoción en una fase específica, y las cuales presentaremos a continuación.

Primero, es importante mencionar que la secuencia causal de cualquiera de las estrategias de regulación emocional tiene tres fases: a) la persona experimenta y toma consciencia de su estado emocional, b) la persona decide regular o no su emoción y de qué manera, con base en el análisis de la situación y las reglas sociales alrededor, y c) la persona emplea de manera intencional ciertas metas y estrategias de regulación (Bargh & Williams, 2014).

Para la primera fase del modelo procesual, la presentación de una situación que genera una emoción, se tiene 2 familias de estrategias muy relacionadas entre sí, la selección de la situación y la modificación de la misma.

La selección de la situación se refiere a la serie de acciones que hacen más o menos probable que una persona se vea envuelta en una situación que espera le genere cierta emoción. Para esta familia de estrategias existe una consideración, y es que es difícil que una persona prediga a ciencia cierta cómo la hará sentir una situación (regulación intrínseca) o cómo esta situación puede hacer sentir a los otros (regulación extrínseca) para regular las emociones (Gross, 2014).

La modificación de la situación se refiere a la alteración directa de una situación a fin de modificar el impacto emocional que ésta puede tener y puede comprenderse como la evitación o búsqueda de situaciones que se sabe que producen ciertas reacciones emocionales. A pesar de que las situaciones que generan una emoción pueden ser tanto externas como internas, la modificación de la situación siempre debe ser externa, sobre el ambiente, a fin de poder diferenciarla del cambio cognitivo, que se refiere a la modificación de las situaciones internas del individuo, sus pensamientos (Gross, 2014; Bargh & Williams, 2014).

Para la segunda fase del modelo, en la que el individuo presta atención a los detalles de una situación, se cuenta con la familia de estrategias denominada despliegue atencional, la cual se refiere a las acciones encaminadas a redirigir la atención dentro de una situación para influenciar nuestras propias emociones. Esta es una de las primeras familias de estrategias que aparecen en el desarrollo de una persona y se emplea a lo largo de toda la vida, sobre todo cuando no se puede cambiar la situación que genera la emoción.

Una de las formas más comunes de despliegue atencional es la distracción, que enfoca la atención en otros aspectos de la situación, mueve la atención hacia toda la situación o redirige la atención de manera interna hacia pensamientos que evocan una emoción placentera (Gross, 2014; Bargh & Williams, 2014; Oana, Caprice & Jarda, 2017).

En la tercera fase, donde el individuo le brinda significados a los elementos de la situación a los que le ha prestado atención, la familia de estrategias que se puede emplear para regular la emoción es el cambio cognitivo, que se trata de las estrategias que permiten la modificación de la percepción que uno tiene de cierta situación y con ellos modifica la significancia emocional, a través de la modificación de los pensamientos acerca de la situación o del manejo que podemos tener de ella. Este cambio cognitivo puede aplicarse de forma

intrínseca, modificando los pensamientos acerca de uno mismo, o extrínseca, modificando pensamientos acerca del significado de la situación (Gross, 2014).

Esta familia de estrategias involucra la recategorización de la situación o evento que produce la emoción, es decir, cambia su significado o significancia emocional (Bargh & Williams, 2014). En el Modelo Procesual, esta familia de estrategias es una de las más importantes y las más estudiadas por su alta efectividad en cuanto a la regulación emocional en distintas situaciones y con distintas poblaciones (Gross, 2002), lo cual las hace interesantes para el presente trabajo, además de que son accesibles en términos de aprendizaje pues se pueden ejercitar empleando estrategias sencillas de otros modelos prácticos, como la terapia cognitivo-conductual o el mindfulness.

La modulación de la respuesta corresponde a la última fase del proceso de generación de la respuesta emocional, cuando la tendencia a la respuesta ya ha iniciado y tiene que ver con la influencia directa que una persona puede tener en cada uno de los factores referentes a la emoción; por ejemplo, uno puede hacer ejercicios de relajación para modificar los aspectos fisiológicos y experienciales de la emoción. Una de las estrategias más estudiadas en cuanto a la modulación de la respuesta es la supresión, que es una estrategia conductual que cuyo objetivo es inhibir la expresión de las emociones de la persona (Gross, 2014; Bargh & Williams, 2014).

La tendencia a suprimir la emoción tiene consecuencias negativas en el ajuste afectivo, cognitivo y social de una persona, como por ejemplo el decremento de experiencias emocionales positivas, el olvido de las interacciones sociales, la evitación de relaciones cercanas positivas, etc. (Tani, Pascuzzi, & Raffagnino, 2017). Esta estrategia también es de las más

estudiadas, sobre todo en estudios comparativos, donde se contrastan sus resultados con los de la reapreciación cognitiva.

Como se puede observar, las estrategias que pueden emplearse son variadas y, en la medida que se sabe que algunas de ellas pueden resultar benéficas para ciertas personas y en ciertas situaciones, mientras que para otras pueden tener un impacto negativo. Se puede entender la importancia que tiene el hecho de que las personas diversifiquen las opciones de estrategias que pueden emplear para regular sus emociones en las diversas situaciones que se presentan día a día (Enebrink, Björnsdotter & Ghaderi 2013).

### **1.3.3. Implicaciones prácticas**

Hasta ahora hemos revisado los aspectos teóricos de la regulación emocional, y en esta sección trataremos de resumirlos y enlazarlos con sus implicaciones para el desarrollo de intervenciones, y en particular de la que se presenta en este escrito.

Primeramente, se debe recalcar el valor de las intervenciones realizadas con el fin de promover la regulación emocional en las personas, puesto que ésta se relaciona de manera directa con muchos otros procesos como los de interacción social o de autorregulación; es decir que, en la medida en que se intervenga en un proceso, se podrán observar resultados positivos en los demás procesos. Es pertinente mencionar que las intervenciones son viables en la medida en que las estrategias son susceptibles de aprendizaje y mejora (Baumeister, Zell, & Tice 2014).

Las emociones son procesos complejos que involucran aspectos fisiológicos, conductuales y experienciales, por lo que una intervención que pretenda incidir en ellas debe contemplar estos aspectos para aumentar su efectividad.

Por tanto, para diseñar un trabajo completo y de larga duración, se considera que un taller es ideal, pues permite practicar de manera consistente y constante las estrategias, lo cual llevará a la internalización de las estrategias en un tiempo determinado.

Las intervenciones que deriven de este modelo conceptual deben considerar el proceso completo y en orden lógico pues cada familia de estrategias es valiosa en sí misma, pero para que una persona se regule adecuadamente no puede sólo contemplar una de ellas, sino que requiere conocer y tener varias opciones que potencien los resultados positivos.

En la revisión teórica que realizan Gómez y Callejas (2016), así como en el análisis biométrico de Ribero-Marulanda y Vargas (2013) se encontró que la mayoría de los estudios sobre regulación emocional han estado enfocados a población infantil y adolescente, han sido de carácter cualitativo y han servido para adaptar, evaluar y producir instrumentos que requieren ser validados en población hispanohablante. Esto quiere decir que los trabajos de intervención educativa son escasos y sobre todo con adultos, por lo que es importante que se consideren las necesidades y situaciones específicas de esta población para atenderla.

Bargh y Williams (2014) sugieren que, de acuerdo con los principios de adquisición de habilidades, las estrategias de regulación emocional consciente, como las que plantea Gross (1999, en Bargh y Williams, 2014) pueden llegar a ser inconscientes en la medida en que se practican de forma habitual, sistemática y consistente.

Respondiendo al planteamiento de que las estrategias de regulación pueden o no ser funcionales dependiendo de la situación y de la experiencia del individuo; por lo tanto, es necesario que se contemplen intervenciones específicas en el área educativa, para ciertos grupos con características y necesidad muy particulares. En el presente trabajo, enfocado a la regulación emocional de los padres de adolescentes, es necesario revisar los fundamentos teóricos respecto a las características de la vida adulta, del aprendizaje en esta etapa y en particular de las necesidades que tienen los padres durante la adolescencia de sus hijos. De estos temas nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 2 Padres, adolescentes y regulación emocional**

En el capítulo anterior se abordaron los conceptos clave relacionados con la noción de regulación emocional y del Modelo Procesual de Regulación Emocional, lo cual nos permitió observar la importancia que tiene este proceso a lo largo de la vida. En el presente capítulo centraremos nuestra atención en la regulación emocional de los padres de adolescentes, su importancia y la necesidad de desarrollar programas de intervención adecuados que permitan a los padres mejorar sus estrategias.

Como se expuso en el capítulo anterior, la regulación emocional es un proceso dinámico en el que el individuo va adaptando sus estrategias a su contexto y necesidades. En el caso de los padres, el proceso se adapta no sólo con la edad y la experiencia, sino como respuesta a las necesidades que surgen a partir del rol del individuo como padre y de las necesidades de sus hijos conforme van creciendo; por tanto, en este capítulo abordaremos también la paternidad, situada específicamente en la etapa en que los hijos son adolescentes, como un elemento importante para este trabajo.

Otro punto importante a considerar se refiere a las características de aprendizaje de los padres de familia, situados en un estadio de pensamiento específico y con características de aprendizaje que se revisarán de modo que guíen el diseño y ejecución del programa de intervención. Además, se retomarán en este capítulo los principales programas que han resultado efectivos para la promoción de estrategias de regulación emocional en adultos a fin de que se puedan retomar sus elementos metodológicos más importantes en el presente trabajo.

## 2.1. Paternidad de adolescentes

La paternidad involucra el proceso de crianza de los padres, encaminado al desarrollo y bienestar de los hijos. Diversos estudios, desde distintas aproximaciones señalan el impacto de la paternidad en el desarrollo, así como en la presencia o ausencia de problemas psicológicos o conductuales en niños y adolescentes (Barros, Goes & Pereira, 2015). En esta sección presentaremos un contexto general de los principales aspectos involucrados en la paternidad, enfatizando su relevancia de éstos en la paternidad de los adolescentes y, de forma más puntual, en la regulación emocional parental como elemento clave en esta etapa.

Los estilos parentales, que son conjuntos de prácticas parentales con ciertos efectos en la conducta de los hijos, han sido de los elementos más estudiados; estos pueden clasificarse de acuerdo con dos dimensiones: sensibilidad-aceptación y exigencia-control; de estos se derivan cuatro tipos de estilos parentales que comparten distintas aproximaciones teóricas (Alegre, 2011; Álvarez-García et al. 2016):

- a) Asertivos (sensibles y exigentes). Los padres asertivos demandan de sus hijos en la medida adecuada a su desarrollo, mantiene el control cuando se requiere, son sensibles, afectuosos y se comunican de forma efectiva con ellos.
- b) Indulgentes o permisivos (sensibles y nada exigentes). Se refiere a padres que demandan poco, ejercen poco control, son muy sensibles y cariñosos.
- c) Autoritarios (exigentes y nada sensibles). Son padres altamente demandantes, ejercen control excesivo, muestran poco afecto y no se comunican de forma frecuente ni efectiva con sus hijos.

d) Negligentes (ni sensibles ni exigentes). Estos padres demandan poco, ejercen poco control, muestran poco afecto y no se comunican de manera frecuente

La influencia directa que ejercen estos estilos parentales en el comportamiento de los hijos se ha estudiado en distintos momentos, dando como resultado patrones de conducta muy específicos; por ejemplo: los hijos de padres asertivos obtiene mejores puntajes que los hijos con padres de los otros estilos en evaluaciones de ajuste, acoplamiento, resiliencia, logro escolar, competencia social, escolar y conducta prosocial; por otro lado, en distintas investigaciones se señala el estilo parental negligente como el más relacionado con la conducta antisocial en los adolescentes (Alegre, 2011; Álvarez-García et al. 2016).

Otro elemento de la paternidad que ha sido objeto de estudio se refiere a las prácticas parentales, que son conductas específicas de los padres en el área de crianza y disciplina de sus hijos. la mayoría de las investigaciones se han enfocado en los conceptos de sensibilidad y exigencia de los padres hacia los hijos (Alegre, 2011).

La sensibilidad es una combinación de calidez, cuidado y apoyo, e incluye prácticas parentales como monitoreo y supervisión, control conductual, concesión de autonomía, demandas y expectativas apropiadas al desarrollo y disciplina inductiva. Los hijos de padres con niveles adecuados de sensibilidad tienden a regular mejor sus emociones, a tener niveles altos de autoestima y ajuste psicológico, buen funcionamiento escolar, se sienten más satisfechos con su vida y realizan conductas prosociales; por el contrario, los hijos cuyos padres tienen un nivel inadecuado de sensibilidad tienden a realizar conductas de riesgo de distintos tipos, a tener problemas de acoso escolar y a tener una actitud desconsiderada e irrespetuosa con sus pares, entre otros problemas (Alegre, 2011; Álvarez-García et al. 2016).

La exigencia puede diferenciarse en dos formas típicas: positiva y negativa, las cuales tienen efectos diversos en la conducta de los hijos, dependiendo del área en el que se ejerzan y otros factores contextuales.

La exigencia positiva incluye prácticas parentales como la guía razonada de los hijos hacia conductas deseables, explicaciones empáticas, monitoreo de la conducta, promoción de la autonomía de los hijos, así como demanda y expectativas acordes con el grado de madurez del hijo (Álvarez-García et al. 2016). Por ejemplo, un padre con exigencia positiva escuchará atentamente a su hijo acerca del porqué reprobó un examen, lo ayudará a identificar sus fortalezas y debilidades y lo apoyará a preparar los exámenes extraordinarios antes de culpabilizarlo o castigarlo.

La exigencia negativa incluye prácticas parentales de control psicológico que impiden la autonomía como son el control excesivo, el chantaje emocional, el retiro de atención o cariño o la culpabilización cuando el hijo no cumple con lo que se le pide, así como disciplina severa que incluye gritos, castigos y amenazas. Este tipo de exigencia está asociado con mayor posibilidad de desarrollar problemas internalizados y externalizados y con una menor competencia emocional en los niños (Álvarez-García et al. 2016). En el ejemplo propuesto anteriormente, un padre con exigencia negativa tratará de culpar al hijo por sus malos resultados, le gritará y le dirá que no tiene justificación por ser mal hijo, cuando él como padre le da todo lo que necesita, etc.

Como se puede observar, tanto estilos como prácticas parentales están relacionados estrechamente con diversos aspectos del desarrollo de los hijos, siendo parte de ellos los aspectos emocionales como el conocimiento, comprensión y, evidentemente, la regulación emocional; por ello, tanto prácticas como estilos parentales son factores de suma importancia para trabajar con los padres, principalmente en aspectos específicos como las cogniciones, creencias, estrategias de solución de problemas de los padres y los procesos emocionales, que han sido un tanto relegados en las investigaciones recientes en el campo de la paternidad (Alegre, 2011; Barros, Goes & Pereira, 2015)

Se puede entender que los estilos y prácticas parentales son elementos presentes a lo largo de la vida familiar y que se constituyen también de habilidades y creencias de los padres respecto a su papel y el de sus hijos. En momentos críticos del desarrollo, como en la adolescencia se hacen evidentes las necesidades de cambio y adaptación de dichas creencias y habilidades para promover el desarrollo positivo tanto de padres como de hijos ya que, de no modificarse las prácticas parentales, se puede llegar a conflictos familiares fuertes o a la exposición de los adolescentes a conductas de riesgo.

Para muchos padres, es difícil este ajuste, pues requieren de apoyo para concientizarse acerca de su nuevo rol como padres de adolescentes, ya no de niños. En la siguiente sección hablaremos acerca de los retos y las necesidades que tienen los padres de hijos que han entrado a la adolescencia y, posteriormente, se aborda la importancia de que los adolescentes aprendan a regular sus emociones.

### **2.1.1. Necesidades específicas de los padres de adolescentes**

La adolescencia es una etapa crítica del desarrollo de una persona en todas las culturas, que implica retos importantes, pues los cambios en esta etapa son muchos y muy variados. Además de los cambios físicos propios del proceso de crecimiento, existen avances en cuanto a cuestiones de tipo emocional, conductual y social que impactan no sólo al individuo sino a aquellos que lo rodean. Cuando uno de los hijos llega a la adolescencia, esto implica un reto a nivel familiar pues se deben ajustar muchas de las interacciones de modo que se mantenga la armonía y se le brinde al adolescente el apoyo que requiere tanto en sus interacciones con los miembros de la familia como con las personas en otros contextos.

Muchos padres perciben la adolescencia como el periodo más difícil y estresante de la vida de sus hijos; por un lado, los cambios de los adolescentes en cuanto al desarrollo de su identidad, autonomía y la cognición, las cuales hacen difícil la convivencia bajo los parámetros que se empleaban cuando eran niños y, por otro lado, los padres y sus características de desarrollo, ideas de crianza, actividades cotidianas y preocupaciones intentan llevar esta etapa con poco apoyo y con diversas dudas respecto a su nuevo papel.

Autores como Li, Bai, Zhang y Yinghe (2018) enfatizan también el funcionamiento familiar como un factor determinante del bienestar de padres e hijos durante la adolescencia. Factores como los conflictos padre hijo y la poca satisfacción marital que se experimenta en esta etapa de la vida familiar pueden llevar a un funcionamiento familiar con niveles bajos de cohesión, es decir la expresión emocional entre los miembros de la familia, y adaptabilidad, lo cual a su vez genera mayores conflictos y puede tener repercusiones en la tendencia a conductas maladaptativas de parte de los adolescentes.

Dados los riesgos que implican un mal ajuste de la dinámica familiar en esta etapa, cobran importancia los programas de prevención y tratamiento encaminados a este periodo específico de la vida (Salari, Ralph & Sanders 2014). Abordaremos de forma general algunos de las dificultades que perciben los padres y por las cuales requieren de dicho apoyo

Una de las habilidades más valoradas es la autonomía, la cual se desarrolla desde la infancia en la medida en que se cuentan con un entorno adecuado para el desarrollo emocional. En la adolescencia, la autonomía se fortalece en la medida en que el individuo establece relaciones afectivas duraderas con las personas significativas de su entorno; sin embargo, en esta etapa suelen presentarse conflictos entre padres e hijos dado que las percepciones de ambas partes respecto a lo que los hijos son capaces de hacer por sí mismos difieren bastante. Es necesario, entonces, que los padres reconozcan que el desarrollo de sus hijos es dinámico y depende en gran medida de ellos mismos, además de que deben ajustar sus prácticas parentales de modo que generen el ambiente familiar adecuado para el desarrollo de la autonomía y para evitar conflictos (Vargas et al., 2017).

Otra dificultad en esta etapa tiene que ver con el monitoreo de la conducta de los hijos, que genera diferencias entre ellos porque, por un lado, los hijos buscan autonomía, pero por el otro los padres buscan evitar factores de riesgo externo; paradójicamente, de no llegar a un consenso, los problemas derivados de esta situación pueden constituir un factor de riesgo importante que lleve a la presencia de problemas emocionales y conductuales en los adolescentes tales como el uso y abuso de sustancias, la conducta delictiva y problemas psicológicos externalizados (Salari, Ralph y Sanders 2014). Los padres, entonces, deben aprender a mediar las formas de monitoreo de la conducta de sus hijos que les permita conservar el control de los factores de riesgo pero que impida la ruptura de la relación de confianza (Vargas et al., 2017).

En el caso del consumo de drogas por ejemplo, la regulación emocional de los padres favorece el buen funcionamiento familiar, lo cual constituye un factor de protección ante los riesgos que enfrentan los adolescentes; esta estrategia influye también en la generación de prácticas que favorecen el autoestima y promueven los valores, por lo cual los adolescentes se hacen menos vulnerables a factores de riesgo externos como la presión de grupo o la exposición a una ambiente social violento o que promueva prácticas riesgosas (Rojas, 2018).

Otra disyuntiva bastante común es la cuestión de la autoridad, y en este sentido los padres tratan de legitimar su autoridad, reforzando sus creencias de que los hijos tienen que obedecerles y ellos tienen el derecho exclusivo de establecer o imponer reglas; estas creencias, y la fuerza con la que los padres las intenten legitimar a través de la imposición, puede llevar a un mayor o menor grado de rebeldía por parte de los hijos, quienes intentarán suprimir las reglas impuestas (Vargas et al., 2017).

En cuanto a las creencias morales y opiniones de los hijos, conforme pasa el tiempo van desapegándose del dominio parental y se van apegando a las ideas que el grupo de pares considera válidas, así que los padres tienen el reto de mediar en este proceso de forma que brinden la oportunidad de generar una opinión propia (Vargas et al., 2017).

A pesar de tener orígenes distintos, los conflictos entre padres e hijos tiene en común la disyuntiva entre las creencias y las emociones de los padres en contraste con las de los hijos. Es en este punto en que se hace necesario incluir a la regulación emocional como una habilidad clave que le permita a los padres manejar esta etapa y disminuir los conflictos. En la siguiente sección hablaremos de la importancia de la regulación emocional para los padres.

### **2.1.2. Regulación emocional parental**

En el capítulo anterior se revisó de manera general el proceso de regulación emocional, sus características y las estrategias que se emplean en las intervenciones cuyo objetivo es promover esta habilidad. En esta sección revisaremos las características específicas que tiene el proceso de regulación emocional de los padres, enmarcada en la etapa en que sus hijos son adolescentes.

Primeramente, retomaremos el concepto de regulación emocional, que es un proceso que permite al individuo moderar, intensificar, inhibir o mantener sus emociones para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Enebrink, Björnsdotter & Ghaderi 2013; Barros, Goes & Pereira; 2015; Gómez & Calleja, 2016).

Diversos estudios han demostrado que el proceso de regulación emocional está presente y se desarrolla a lo largo de toda la vida, haciendo que los individuos empleen estrategias más sofisticadas y sanas conforme aumenta su experiencia, es decir que a mayor edad menor es el uso de las estrategias inadecuadas para regular las emociones. Por ejemplo, Le Vigouroux et al. (2015) realizaron un estudio con 172 adultos de 18 a 70 años, empleando el Método muestra de experiencia (se les presentaban frases a las cuales tenían que responder con un adjetivo relacionado) y encontraron que el afrontamiento y la re-evaluación cognitiva centrada en el problema son estrategias que se van empleando de manera más frecuente con el aumento de la edad.

Dado que los procesos de regulación emocional se desarrollan a lo largo de toda la vida, es de esperarse que se encuentren presentes y se adapten en el momento en que una persona entra a la etapa de la paternidad y a lo largo de ella. Este proceso de adaptación de la regulación emocional parental requiere habilidades y estrategias específicas pues, además de regular su propia conducta, el individuo debe mantener un estado de equilibrio que le permita regular la conducta de los hijos (Rutherford, Wallace, Laurent & Mayes, 2015).

Existen distintas aproximaciones al término regulación emocional parental, de las cuales se retomará la de Rutherford, Wallace, Laurent y Mayes (2015), que la definen como la capacidad de influenciar la experiencia y expresión de sus emociones en contextos de crianza o cuidado. Diversos autores coinciden en que la promoción de la regulación emocional parental tiene gran importancia para favorecer distintos aspectos del desarrollo de los hijos, pues:

- a) Favorece las conductas de cuidado hacia los niños.
- b) Hacen más probables o intensas las emociones positivas respecto a la crianza (Barros, Goes & Pereira, 2015)
- c) Promueve la regulación emocional de los hijos y su bienestar ya que los padres se vuelven modelos, adoptan estilos de crianza más sensibles y establecen climas familiares en los que se desarrollan esquemas de control emocional para todos los miembros (Thompson, 2014; Rutherford, Wallace, Laurent & Mayes, 2015; Garbacz, Swanger-Gagné & Sheridan, 2015).
- d) Reduce el riesgo de conductas maladaptativas y problemas psicológicos (Li, Bai, Zhang & Yinghe, 2018).

- e) Mejora diversas funciones cognitivas como control inhibitorio, memoria de trabajo, función reflexiva, mentalización, atención plena, solución de problemas etcétera (Rutherford, Wallace, Laurent & Mayes 2015).

La promoción de la regulación emocional parental es importante pues previene la aparición de distintos problemas, tanto en padres como en hijos. En el caso de los padres, previene el uso de métodos de disciplina punitiva, la expresión emocional inadecuada que deriva en el mantenimiento de emociones negativas, depresión y ansiedad; por su parte, en los hijos previene la presencia de problemas exteriorizados, poca adaptabilidad y sensibilidad emocional, dificultades de regulación emocional y conductas antisociales (Barros, Goes y Pereira, 2015; Rutherford, Wallace, Laurent y Mayes 2015).

En la etapa de la adolescencia, los padres que no regulan adecuadamente sus emociones tienden a tener dificultades en la relación con sus hijos, se descontrolan, tienden a expresar sus emociones de forma inadecuada y a menospreciar las experiencias y expresiones emocionales de sus hijos con prácticas como ignorar, trivializar o castigar, la cual a su vez se ve reflejado en una reacción emocional exacerbada por parte del adolescente, en la generación de un clima familiar poco favorecedor y en la presencia de mayores conflictos en situaciones cotidianas, relacionadas con las frecuentes conductas inadecuadas de los hijos (Kehoe, Havinghurst & Harley 2014; Li, Bai, Zhang & Yinghe, 2018).

Existen numerosos programas que han demostrado su efectividad al promover distintas estrategias de regulación emocional, entre las que destacan el uso de reestructuración cognitiva y que ayudan a que los padres disminuyan el uso de represión para favorecer el bienestar del individuo y de sus hijos (John & Gross, 2004). Estos programas son efectivos en la medida en que emplean estrategias que permiten a los padres dejar de centrarse en los aspectos

negativos de la conducta de sus hijos e implementar nuevas formas de interacción, promovidas igualmente dentro de ellos (Oana, Capris & Jarda, 2017).

En la siguiente sección abordaremos las principales características de los programas de intervención cuyo fin ha sido el de promover estrategias de regulación emocional en padres, sus fundamentos y los elementos que hemos retomado para el diseño de la propuesta que se presenta en este escrito.

## **2.2. Programas de intervención dirigidos a padres**

Existen programas que pueden favorecer la comunicación entre padres e hijos, reducir los conflictos familiares y ayudar a los padres a sentirse más confiados al emplear más estrategias positivas de paternidad (Salari, Ralph & Sanders 2014). Muchos de ellos se enfocan en la disciplina, prevención de riesgos o prácticas de crianza, pero pocos son aquéllos que se enfocan en la regulación emocional y menos aun los que tienen el foco de atención en los padres más que en los hijos.

A continuación presentaremos los fundamentos de los programas de regulación emocional parental, sus características y resultados de modo que nos permitan estructurar la propuesta que presentamos.

Muchos de los programas de intervención con padres de adolescentes están diseñados para trabajar en grupo; al respecto Salari, Ralph & Sanders (2014) señalan algunos detalles a considerar al planear este tipo de intervenciones para evitar que los padres se rehúsen a participar: 1) algunos padres pueden sentirse ansiosos al compartir sus problemas en grupo; 2) algunos padres pueden tener dificultades para reflexionar acerca de su propia conducta y recibir

retroalimentación acerca de la misma; 3) los horarios de trabajo y los programas de intervención pueden resultar complicados; 4) la disponibilidad de los programas y las listas de espera pueden desmotivar a los padres.

En este trabajo, para la propuesta de intervención se han considerado estos elementos que señalan los autores y se han planificado actividades grupales que resulten adecuadas para los padres de familia que participan, además de que se han considerado también ciertos principios de enseñanza-aprendizaje en la población adulta, los cuales se presentarán a continuación.

### **2.2.1. Principios de enseñanza-aprendizaje**

Para Knowles, Holton y Swason (2005; en Spies, Seale & Botma, 2015) es importante adecuar la instrucción a los adultos, pues los programas enfocados a esta población, como en el caso de los programas dirigidos a padres, no pueden guiarse por los mismos principios de enseñanza-aprendizaje que los programas dirigidos a los niños. Este autor ha propuesto varios principios de aprendizaje adulto, entre los cuales se encuentran: 1) el adulto tiene autoconceptos independientes que lo dirigen en su aprendizaje; 2) el aprendizaje se basa en la experiencia acumulada sobre la cual aprende lo nuevo; 3) las necesidades de aprendizaje de la vida adulta están influenciadas por los roles sociales que ejerce el individuo; 4) el aprendizaje debe estar basado en la resolución de problemas y ser aplicable de forma inmediata; 5) los adultos necesitan saber por qué es importante aprender antes de hacerlo y 6) la motivación para el aprendizaje en adultos debe provenir de fuentes internas más que de externas.

La simulación es una de las estrategias más ricas en el aprendizaje adulto pues se asocia con el pensamiento creativo, habilidades de solución de problemas, ampliación de conocimientos, confianza del estudiante, colaboración, etc.: además, la simulación es una metodología activa que requiere compromiso, interacción con los otros, etc. Otra estrategia importante para el aprendizaje de los adultos es la realización de preguntas, porque a través de ello son capaces de aprender y procesar nueva información. Estas dos estrategias pueden ir de la mano, en la medida en que la simulación ayuda a poner en práctica nuevas habilidades y las preguntas estimulan la reflexión; además, si se fortalece con la retroalimentación de parte del instructor, el círculo de aprendizaje se completa (Spies, Seale & Botma, 2015).

Una propuesta educativa enfocada en padres de familia y que considere los principios de la andragogía debe adoptar una visión constructivista del aprendizaje adulto, considerando al padre como parte activa del proceso de aprendizaje y, por tanto debe buscar la participación comprometida y motivada en cada una de las actividades; para ello, es necesario que se promueva el respeto y se desarrollen situaciones de aprendizaje donde cada participante retome sus experiencias para construir conocimientos nuevos y ayude a los demás a hacerlo lo mismo, además de que desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje, de solución de problemas y de pensamiento crítico (Spies, Seale & Botma, 2015; King, 2017).

En este sentido, el responsable del taller adquiere el papel de guía que genera situaciones que incluyan circunstancias de la vida real, donde los participantes se sientan involucrados, los guía, aclara sus dudas, facilita información y promueve la utilización de sus recursos, entre otras actividades de andamiaje para que cada padre pueda aplicar lo aprendido en cada una de las sesiones (King, 2017).

La forma en que se aplican estos principios puede visualizarse a través del estudio de Bochi, Fiedrich y Barbosa (2016), quienes revisaron artículos sobre intervenciones grupales para entrenar a padres en habilidades parentales. Con base en el análisis de los artículos de 2006 a 2014, indexados en las bases de datos Literatura Latino-Americana y del Caribe en Ciencias de la Salud (Lilacs), *Scientific Electronic*, la librería Online (SciELO), Medline y *PsycInfo*. se encontró que la mayoría de ellos presentan un diseño de Ensayo clínico aleatorio y que están enfocados al entrenamiento en prácticas educativas parentales. Las técnicas que se usan en los artículos revisados, fueron: a) el uso de material audiovisual, b) modelamiento, c) retroalimentación, d) pequeñas prácticas, e) entrenamiento en resolución de problemas, f) tareas en casa, g) *role playing* y h) discusión en grupos pequeños. Algunos de los estudios emplearon llamadas telefónicas o soporte online a manera de seguimiento y para hacer aclaraciones si eran necesarias.

En la siguiente sección se revisan ejemplos de intervenciones exitosas con padres en las cuales se emplean estos principios y diversas estrategias para promover habilidades parentales y de regulación emocional.

### **2.2.2. Antecedentes de trabajo con padres en regulación emocional**

Los programas de paternidad con un enfoque cognitivo-conductual, que antes se empleaban para el tratamiento de niños con conductas disruptivas, se han empleado en los años recientes para promover la regulación emocional de los padres, pues han dado resultados positivos. En los últimos 15 años, han cobrado gran importancia los programas de tratamiento psicológico computarizado, pues facilitan la accesibilidad de los recursos para los padres que

necesitan apoyo (Oana, Capris y Jarda, 2017). En esta sección se presentan los trabajos que han servido de antecedentes para el diseño e implementación de la propuesta de trabajo que se presenta en este escrito, resaltando los aspectos metodológicos y los resultados obtenidos a partir de ellos.

Fabrizio, Stewart, Ip y Lam (2014) realizaron un estudio para probar la efectividad de una intervención para mejorar las habilidades parentales que promueven una relación positiva con sus hijos preadolescentes en Hong Kong. Se realizaron entrevistas para determinar a los posibles participantes del programa, y un estudio piloto para verificar la viabilidad. Se dividieron en tres grupos, uno que recibió entrenamiento a través del programa *Harmony Home*, un grupo de control que recibió información acerca del ejercicio y el cuidado de la salud y un tercero que recibió entrenamiento en resolución de conflictos. Se realizaron cuatro sesiones de dos horas, cuyas temáticas fueron sondeadas para determinar cuáles eran las más relevantes según los participantes (construcción de la relación padre-hijo, disciplina positiva de la mala conducta, control del enojo y negociación de la buena conducta). La intervención se basó en el modelo de solución de problemas de Cummingham (1993, en Fabrizio, Stewart, Ip & Lam, 2014). El facilitador generaba ambientes que enfatizaran las conductas negativas que presentan comúnmente los padres y sugería estrategias alternativas, de modo que los padres reflexionaran y encontraran la solución a sus conflictos por ellos mismos.

La intervención empleó los principios del modelo de cambio conductual de Schwarzer (2008, en Fabrizio, Stewart, Ip & Lam, 2014), específicamente la intención y la planificación, para mantener por periodos largos las conductas deseadas en los padres, a través de la reflexión en grupos pequeños acerca de las consecuencias a largo plazo en la relación padre-hijo y el juego de roles. Los resultados señalan que el programa *Harmony Home* tiene

resultados permanentes hasta por los tres meses posteriores a la intervención. Se encontraron cambios en cuanto a las habilidades trabajadas, aunque no tuvieron una diferencia significativa con los puntajes obtenidos en la evaluación inicial.

Otro estudio de Fabrizio et al (2015) consistió en un ensayo controlado con 412 madres de familia de bajos recursos de una provincia de Hong Kong, con hijos de entre 6 y 8 años. Se dividieron en dos grupos, uno de los cuales participó de las actividades del Programa Padres Efectivos donde se promovía el uso de estrategias de regulación emocional. Se llevaron a cabo cuatro sesiones de dos horas en grupos de seis a diez personas. Para medir la efectividad se desarrollaron cuestionarios que medían el uso de estrategias de regulación emocional, los cambios percibidos en las estrategias de manejo emocional, afectos positivos y negativos, satisfacción con la relación padre-hijo, felicidad subjetiva, armonía familiar y evaluación del programa.

Los resultados mostraron que las madres que participaron en dicho programa incrementaron el uso de estrategias de regulación emocional, la felicidad subjetiva, la satisfacción con la relación madre-hijo, y la armonía familiar. Se concluyó que el programa reduce la intensidad y la frecuencia del enojo y previene la ocurrencia de prácticas hirientes como agresiones físicas hacia sus hijos.

El Programa de Paternidad Positiva Racional (rPPP) es un programa enfocado en la regulación emocional a través de estrategias de reevaluación funcional que ha demostrado reducir los problemas tanto exteriorizados como internalizados de los niños. Con base en esto, Oana, Capris y Jarda (2017) realizaron dos estudios para evaluar la efectividad de dos programas basados en el rPPP y estrategias de modificación del sesgo atencional en padres, uno presencial y otro online. En el primer estudio participaron 42 padres de niños entre 2 y 12 años que reportaron

efectos positivos en sus niveles de angustia, satisfacción e interacciones positivas con sus hijos. En el segundo estudio participaron 53 padres y sus hijos que fueron asignados a uno de los dos grupos, rPPP y rPPP+ABS (Modificación del sesgo atencional). los resultados señalan que la implementación de ABS puede aumentar los efectos de programa rPPP sobre las fortalezas de los hijos, reportadas por los padres antes de la intervención. La estrategia clave fue ABS.

En el primer estudio se realizaron cinco sesiones de 15 minutos diarios (60 minutos a la semana) a fin de potencializar el aprendizaje de las estrategias; no obstante, los autores reconocen que con una o dos sesiones es suficiente para que los padres integren esta estrategia. Los padres contestaron algunas escalas para conocer las fortalezas y dificultades de sus hijos, así como sus estilos parentales, niveles de estrés y actitudes; algunos de los instrumentos fueron: *The Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997), *The Parent Behavior Inventory* (PBI; Lovejoy et al., 1999), *The Parent Stress Scale* (PSS; Berry & Jones, 1995) y *The Parenting Sense of Competence Scale* (Gibaud-Wallston & Wandersman, 1978).

En el estudio 2, además de los instrumentos empleados en el estudio 1, se empleó The P-RIBS (Gavita et al., 2011a) para medir las creencias irracionales de los padres. Se empleó la versión online del rPPP que consiste en 8 módulos que deben ser realizados a un ritmo de 2 módulos por semana. El primer módulo contiene una introducción al programa con metas y objetivos de aprendizaje específicos y se les pide a los padres que monitoreen la conducta de sus hijos usando una hoja de análisis funcional. Los dos módulos siguientes contienen el entrenamiento en estrategias de regulación emocional basados en la terapia cognitivo-conductual (conocen el modelo ABC, reconocen las creencias que generan sus emociones y estrategias para modificarlas). Los siguientes 5 módulos enseñan estrategias de paternidad positiva y de manejo

de la conducta de los hijos, con un enfoque cognitivo conductual también. El último módulo ayuda a los padres a establecer un plan de prevención, enseña estrategias de solución de problemas y resume lo aprendido en el programa. Posterior a esto, se agregó un módulo basado específicamente en ABS.

El estudio de Kehoe, Havinghurst y Harley (2014) se centra en la competencia emocional de padres (habilidad para reconocer, entender y regular emociones y su expresividad) con padres de adolescentes y su impacto en la presencia de trastornos interiorizados en estos últimos. Evaluó el programa TINT (*Tuning into Teens*) que tiene como objetivo enseñar a habilidades de respuesta emocional para favorecer la conexión padre-hijo y la competencia emocional de ambos. El programa está compuesto de 6 sesiones de dos horas y el concepto central es “*emotion coaching*”, que es empleado para entrenar a los padres en las habilidades (conciencia, identificación y regulación) que necesitan para ir guiando a sus hijos en la expresión y regulación de sus emociones. Se agregan habilidades de mindfulness y de autocuidado para disminuir la vulnerabilidad a la reactividad emocional de los padres, así como habilidades de validación de la experiencia emocional del adolescente.

En dicho estudio, participaron 225 estudiantes de entre 10 y 13 años de edad de Melbourne, Australia y 225 cuidadores, la mayoría madres de familia (200). Al inicio se evaluaron dificultades internalizadas de los padres, dificultades de regulación emocional, prácticas de socialización y dificultades internalizadas de los hijos. Los grupos estaban conformados por entre 6 y 12 padres, y cada grupo contaba con un facilitador que llevaba las sesiones siguiendo el manual de trabajo. Se empleó también un grupo control.

Los resultados muestran diferencias en la disminución de síntomas de problemas interiorizados en los padres, reducción de las prácticas en las que se invalidan las respuestas emocionales tanto en padres como en hijos, aumento en la habilidad de reconocimiento emocional a través de los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, y reducción de síntomas de ansiedad y depresión en los adolescentes (Kehoe, Havinghurst & Harley, 2014).

Ravindran, Engle, McElwain y Krammer (2015) realizaron un estudio para evaluar la efectividad del programa *More fun With Sisters and Brothers* (MFWSB) para ayudar a los padres a manejar sus emociones de forma más efectiva. Participaron 50 familias con al menos dos hijos en el grupo experimental y 34 en el grupo control con hijos de entre 5 y 8 años. Al inicio se les aplicaron cuestionarios para medir la calidez y el antagonismo entre hermanos y su regulación emocional tanto en la relación entre hermanos como en general. En los resultados, sólo las madres mostraban con menor frecuencia dificultades para regular sus emociones y el uso de la supresión, mientras que aumentó la reevaluación cognitiva.

El modelo MFWSB consta de cinco sesiones preventivas que trabajan con 6 competencias socioemocionales fundamentales para la interacción entre hermanos que son inicial la interacción social, aceptar y rechazar invitaciones a jugar, tomas de perspectiva, identificación de emociones, regular la intensidad emocional y manejo de conflictos.

Como podemos notar, la regulación emocional es una habilidad de suma importancia para el desarrollo de los hijos y el bienestar de los padres. Es una habilidad que influye, y es influenciada, por las creencias y prácticas parentales que pueden modificar su desarrollo y adaptación a lo largo de la vida familiar. Por tanto, su promoción es un punto trascendental que debe ser tomado en consideración para el diseño e implementación de actividades educativas, especialmente en puntos críticos como la adolescencia de los hijos.

De acuerdo con la literatura revisada, las intervenciones deben considerar un punto de vista profesional que considere los principios de andragogía, aportar estrategias que los padres puedan emplear en su vida cotidiana y sustentadas en un enfoque de acción que haya sido probado, como es el enfoque cognitivo conductual. Las actividades deben ser sistemáticas de manera que permitan a los participantes aprender estrategias concretas en talleres cuyas sesiones sean adecuadas a sus necesidades y con una duración adecuada para cumplir los objetivos.

Tomando en consideración los elementos teóricos y metodológicos mencionados, se plantea la realización de un taller cuyo objetivo es promover el aprendizaje de estrategias de regulación emocional en padres, con la intención de fortalecer la relación que tienen con sus hijos adolescentes. El alcance de este objetivo será evaluado a través de distintos instrumentos. El siguiente capítulo abordará de forma amplia las características del taller implementado, así como las cuestiones metodológicas propias de la investigación realizada.

### **Capítulo 3 Diseño e implementación del taller para padres “Mis emociones, mi adolescente y yo”**

Como se puede notar, a través de la revisión teórica realizada, la regulación emocional es una habilidad de suma importancia para los padres, y más aún para los padres de adolescentes pues en esta etapa se conjuntan distintos cambios personales y familiares que requieren un apoyo adicional. Las intervenciones en regulación emocional parental han tenido resultados positivos en la promoción tanto de estrategias de regulación como en otras variables como el bienestar y la armonía familiar, por lo que en este estudio se diseña, aplica y evalúa una propuesta de intervención para promover la aplicación de distintas estrategias de regulación emocional de los padres en la relación con sus hijos. El presente capítulo tiene por objetivo presentar de forma detallada la propuesta de intervención, su justificación y el método empleado.

#### **3.1. Planteamiento del problema**

Dado que la intervención se realizó como parte de la actividad profesional que se realiza en la Residencia en Psicología Escolar, en esta sección se describe el contexto en el cual se lleva a cabo, en Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, tanto en la escuela secundaria, como en el programa de tutoría; a partir de ello, se plantean los objetivos y la justificación de la intervención dentro de este contexto.

### **3.1.1. Contextualización**

La intervención que se presenta fue realizada en dos escenarios distintos: la Escuela Secundaria Oficial 229 “Ludmila Yivkova”, ubicada en la colonia Pedregal de Carrasco en la alcaldía de Coyoacán al Sur de la Ciudad de México y el Centro Comunitario Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología, UNAM, ubicado en la colonia Adolfo Ruíz Cortines de la misma demarcación.

En la Secundaria 229, los psicólogos escolares pertenecientes a la sede del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) han trabajado durante 15 años, en colaboración con distintos profesores y participando de distintos proyectos. Es por ello, que la institución brindó las facilidades para la realización del presente proyecto. De manera particular, los estudiantes de la generación 2017-1 de PAES ingresaron a esta institución apoyando a los profesores encargados del programa Lectura Inteligente en el aula de cómputo, llevando el seguimiento de los estudiantes en el módulo Desarrollo Lector, y también colaborando con los docentes encargados del espacio de tutorías.

La Secundaria 229 tiene una población de aproximadamente 500 estudiantes de entre 11 y 15 años, de clase media-baja que asisten desde las distintas colonias aledañas. La mayoría de los padres de los estudiantes de esta escuela trabajan de tiempo completo, por lo que es difícil que asistan a los eventos o participen en las actividades escolares. El plantel cuenta con 4 edificios, de los cuales se ocupan 2 para las clases de los estudiantes, mientras que uno alberga el área directiva y administrativa y el último está actualmente ocupado por los estudiantes de primer año de la Secundaria 139, cuyo plantel se vio afectado por el sismo del 19 de septiembre de 2017. El plantel cuenta con un laboratorio adaptado para funcionar como sala de usos múltiples, que el área de orientación nos facilitó; en ésta, se realizan mensualmente programas de

escuela para padres con distintas temáticas, por lo que se encargaron de la promoción del taller entre la comunidad escolar.

Por otra parte, los estudiantes de Maestría asisten al Centro Comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro, donde se encuentra la sede del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), en el cual se trabaja con estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar a través de sesiones de tutoría en grupos pequeños. Ahí se desarrollan estrategias para la autorregulación académica y se fomenta el aprendizaje de diferentes contenidos y la superación de dificultades en lectura, escritura y matemáticas; así mismo, se crean ambientes de aprendizaje que favorecen la motivación hacia la conclusión de los estudios y la autorregulación emocional ante diferentes situaciones que pueden resultar conflictivas.

De manera paralela, se trabaja con los padres de los estudiantes inscritos al programa de modo que puedan comprender las dificultades, identificar las fortalezas y desarrollar ciertas estrategias que promuevan el desarrollo de sus hijos. Los maestrantes de las distintas generaciones de PAES han reconocido la importancia que tiene este trabajo conjunto con los padres de familia como elemento central de la atención de los adolescentes en la tutoría y es bajo esta premisa que han surgido distintos estudios enfocados hacia la comprensión de esta relación de alianza y la promoción de la misma. A continuación se mencionan los trabajos de intervención e investigación más relevantes, referentes al tema del presente estudio:

- a) El Manual de apoyo a padres de adolescentes con problemas de aprendizaje del PAES (Barreto, 2009) es un material dirigido a los padres de familia que los lleva a reflexionar, a partir de su propia experiencia, acerca de su estilo de crianza y enfocarse en realizar cambios para desarrollar un estilo más positivo a través de diversas

estrategias como el reconocimiento de los problemas de aprendizaje, centrarse en lo positivo de su hijo, establecer reglas claras, mantener comunicación activa con sus hijos y su pareja y establecer acuerdos acerca de las metas a lograr en diferentes ámbitos.

b) El estudio de Gallardo (2013) analiza los conocimientos, habilidades y actitudes de los tutores para acercarse a la labor con los padres y, a partir de ello, genera el Manual para tutores de adolescentes con problemas de aprendizaje que colaboran con padres. Dicho material contiene un apartado donde hace recomendaciones metodológicas acerca del trabajo grupal, por medio de talleres, donde los padres de familia puedan comunicarse, compartir experiencias, reflexionar y aprender unos de otro.

c) En el estudio de Sosa (2002), se presenta un programa de asesoría vía telefónica para apoyar a los padres de estudiantes inscritos en el PAES. Este programa parte de la necesidad de promover la colaboración entre tutores académicos y padres, además de resolver las inquietudes que estos últimos pudieran tener en temas relacionados con sus hijos. El programa permitió mejorar aspectos como la comunicación padre-hijo, vinculación programa-hogar, la ayuda de los padres en las actividades académicas, el establecimiento de la disciplina en el hogar, etc.

d) El estudio de Millán (2006) presenta el diseño, validación y confiabilización de una escala para medir el apoyo que brindan los padres a sus hijos en las áreas de involucramiento, apoyo a calificaciones, percepción de los hijos y recursos. A través del instrumento se encontró una correlación positiva entre las subescalas de involucramiento y percepción con el rendimiento académico de sus hijos; también se exploraron las necesidades de orientación de los padres que participaron en el estudio, de

los cuales destacan los temas de desarrollo adolescente, comunicación con la escuela e información y apoyo psicológico.

e) Romero (2012) realizó un diagnóstico acerca de la percepción que tenían estudiantes, profesores y padres acerca de la convivencia escolar, del cual se desprendió la necesidad de intervenir con padre de familia y docentes a fin de sensibilizarlos acerca de la importancia de trabajar en colaboración. Para tal fin, se diseñó e implementó un taller a fin de perfeccionarlo y hacer de éste una herramienta de apoyo no sólo para el psicólogo sino para todo personal escolar interesado en el trabajo con padres.

Los trabajos antes mencionados dan cuenta de las oportunidades de observación e intervención que tienen los maestrantes en la sede al colaborar con padres. Se puede observar también que, en la mayoría de los trabajos se considera a los padres como un agente de apoyo social en el proceso de cambio de su hijo, lo cual implica la regulación implícita de su propio papel como padre de familia.

### **3.1.2. Objetivo**

Partiendo de la actividad profesional realizada en el PAES, y de las necesidades detectadas, el objetivo del presente trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar una propuesta educativa, a través de un taller, que promueva el aprendizaje de estrategias de regulación emocional en padres, con la intención de fortalecer la relación que tienen con sus hijos adolescentes. Dicha propuesta se sustenta en la experiencia colaborando con padres del PAES en la literatura que se revisó en el encuadre teórico de este trabajo, retomando aspectos teórico-metodológicos y atendiendo a la necesidad de partir de las experiencias y el contexto de los participantes para promover la reflexión, la construcción de conocimientos y la colaboración entre padres.

### **3.1.3. Justificación**

Como ya se mencionó, la experiencia profesional dentro de la sede de PAES, permitió observar que los padres enfrentan la dificultad de regular sus emociones tanto con los hijos como con la escuela; esta situación derivaba frecuentemente en un conflicto entre ambas partes, sin que hubiera una solución adecuada para los implicados. Por otra parte, la literatura (Kehoe, Havinghurst & Harley 2014, Oana, Capris & Jarda, 2017) señala que, en esta etapa de la adolescencia, en la que los hijos tienen características físicas, conductuales, cognitivas y socioafectivas tan cambiantes los padres tienen la necesidad de reaprender acerca de su paternidad y de cómo regular su conducta y emociones al relacionarse con sus hijos, considerando las características de ambas partes.

Con base en lo anterior, se consideró que los padres pueden beneficiarse del aprendizaje de estrategias de regulación emocional que pueden ser aprendidas en un taller, tal como lo constatan los resultados obtenidos por programas similares en otros contextos.

### **3.2. Método**

En esta sección se describen de forma detallada las características metodológicas empleadas para llevar a cabo el estudio, así como el proceso de construcción y validación de los materiales e instrumentos de evaluación empleados en cada etapa.

### 3.2.1. Participantes

La muestra fue no intencional, la participación en el taller fue voluntaria. En la Secundaria se invitó a los padres de familia a través de carteles publicitarios (véase anexo 1) pegados dentro y fuera del plantel y volantes enviados a casa a través de los prefectos y tutores de cada grupo; además, el área de orientación y del comité de participación escolar se envió el cartel vía WhatsApp a algunos grupos de padres de familia a manera de invitación.

Por otra parte, en el CCJMSN se realizó la invitación a través de los carteles y se envió, a través de los padres de los estudiantes de PAES, al área de orientación de las distintas secundarias de las cuales provienen (Secundaria 229, Secundaria 157, ESTIC 94 y Secundaria 139) y se pegaron carteles en planteles del sistema Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de la Ciudad de México, Centros de Salud y Comunas del Instituto Nacional de la Juventud (NJUVE) cercanas al centro.

En la Secundaria 229, participaron en las sesiones del taller padres de familia de los distintos grupos, principalmente de primer año (N=31), mientras que, en el CCJMSN, participaron padres de familia que tienen hijos inscritos en PAES y algunos que pertenecen a la comunidad donde se encuentra el centro (N=10). De los asistentes al taller realizado en la Secundaria 229, 20% eran hombres y el resto mujeres, mientras que en el CCJMSN se contó sólo con la participación de un padre que corresponde al 10% de los asistentes.

Para realizar las evaluaciones y la comparación de los resultados a través del Cuestionario de Estimulación Familiar, del total de participantes de los talleres se seleccionó a quienes cumplieran con los siguientes criterios, tanto en la Secundaria como en el CCJMSN:

- a) Asistir al 80% de las sesiones como mínimo, sin faltar a las sesiones 1 o 5

- b) Haber contestado en su totalidad los instrumentos de evaluación (no haber dejado reactivos en blanco)

En cuanto a la evaluación de las sesiones y la satisfacción de usuario, el criterio de asistencia fue de al menos 40% de las sesiones del taller. Para la evaluación de casos se requería que los participantes hubieran respondido al menos dos de los instrumentos de evaluación destinados a este fin.

Una vez aplicados los criterios de inclusión en el estudio, se obtuvo una muestra de ocho padres de familia, seis mujeres y dos hombres, de la secundaria 229 y tres madres del CCJMSN, cuyos resultados serán analizados de manera cuantitativa, mientras que para el análisis cualitativo se obtuvo una muestra de 15 padres de familia, 13 mujeres y dos hombres, de la Secundaria 229 y cinco madres del CCJMSN. Estos padres participaron también en la evaluación de la satisfacción de usuario.

### **3.2.2. Tipo de estudio y diseño de investigación**

Según la clasificación presentada por Pereira (2011), donde se agrupan los diseños de investigación con método mixto dependiendo de las características de la información que aportan, se optó por un diseño tipo VI, es decir que el presente estudio retoma datos cuantitativos y realiza un análisis cualitativo de ellos en distintos momentos.

### **3.2.3. Recolección de datos**

Para realizar el análisis se recolectaron datos a través del Cuestionario De Estimulación Familiar de Jiménez (2011) y las viñetas de casos, instrumentos que se describirán a detalle en la sección posterior. Adicional a esto, se llevó una bitácora donde se escribían datos

relevantes en cada una de las sesiones y se analizaron algunos de los productos contestados por los participantes.

Los datos del pretest y el postest se vaciaron y almacenaron en una base de datos en Excel, para su posterior análisis, mientras que las viñetas se escanearon para ser evaluadas y analizadas.

### **3.2.4. Instrumentos de evaluación**

#### **3.2.4.1. Cuestionario de Evaluación de la estimulación Familiar**

El Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar es un instrumento diseñado y validado por Jiménez (1994) y revisado en el año 2011, versión que se empleó en esta investigación. Dicho instrumento evalúa el grado y el tipo de apoyo que proporcionan los padres al desarrollo de sus hijos, dentro y fuera del hogar a través de 36 preguntas con opciones diversas que van del 1 a 5.

El instrumento evalúa seis áreas: apoyo al aprendizaje, independencia, disciplina, afectividad, armonía familiar y social recreativa. Cuenta con confiabilidades entre  $\alpha = 0.66$  y  $0.85$  para cada subescala.

Este instrumento fue adaptado para su empleo con adolescentes por los maestrantes de la generación 2015-1 de PAES (2016); de esta adaptación se retomaron 20 reactivos de las áreas independencia (I), disciplina (D) y afectividad (A). De forma complementaria, se agregó un reactivo de respuesta abierta (pregunta 21) cuyo objetivo fue identificar las dificultades que los padres percibían de sus hijos y cuyos resultados se codifican de forma independiente a los puntajes del cuestionario (véase anexo 2).

Se califican las respuestas al cuestionario considerando valores de 1 a 5 en cada reactivo, siendo 5 el más alto y se realiza la suma del puntaje obtenido por cada participante. Para los reactivos empleados en el presente trabajo la dimensión “Independencia” tenía cinco reactivos, “Disciplina” tenía seis y afectividad nueve, dando un total de 100 puntos para la calificación máxima del cuestionario. La tabla 1 muestra los puntajes empleados para calificar los 20 reactivos seleccionados del instrumento.

*Tabla 1. Criterios de calificación del Cuestionario de Estimulación Familiar, tomado de Jiménez (2011).*

No. de pregunta	Criterio de calificación	Observaciones	Área
1	5 4 3 2 1		I
2	1 2 3 4 5		I
3	1 2 3 4 5		I
4	1 2 3 4 5		I
5	1 2 3 4 5		I
6	1 2 3 4 5		D
7	5 4 3 2 1		D
8	1 2 3 4 5		D
9	5 4 3 2 1		D
10	1 2 3 4 5		D
11	1 2 3 4 5		A
12	5 4 3 2 1		A
13	1 2 3 4 5		A
14	1 2 3 4 5		A
15	1 2 3 4 5		A
16	5 4 3 2 1		A
17	1 2 3 4 5	Marcar varias Se califica con el valor menor	D

*Tabla 2. Criterios de calificación del Cuestionario de Estimulación Familiar, tomado de Jiménez (2011). (Continuación)*

No. de pregunta	Criterio de calificación	Observaciones	Área
18	1 2 3 4 5	Marcar varias Se califica la cantidad de actividades que realiza	A
19	1 2 3 4 5	Marcar varias Se califica la cantidad de formas que emplea	A
20	1 2 3 4 5	Se califica la cantidad de características positivas	A

Para la aplicación se emplearon cuestionarios impresos que los participantes contestaban de forma individual en la primera sesión del taller. Con el fin de analizar el impacto de la intervención en la relación padre-hijo, se aplicó nuevamente el cuestionario en la última sesión del taller.

#### **3.2.4.2. Viñetas de casos**

Para fines de esta investigación, se diseñó y validó un instrumento que evaluó los avances en las habilidades promovidas en el taller. Para conocer el proceso de diseño y validación del instrumento véase el anexo 3. El instrumento consta de una situación, descrita a través de un comic (viñeta de caso) a través del cual los participantes identificaron los pensamientos, emociones y su intensidad, así como las respuestas comunes y alternativas en situaciones de conflicto. La figura 3 muestra un ejemplo de la forma en que se constituyeron las viñetas a emplear en las sesiones del taller.

La mamá de Beto habló en la mañana con el tutor y le dijo que su hijo tiene algunos problemas. Por la tarde, al llegar a casa se encuentra a su hijo en la sala y esto fue lo que ocurrió:



¿Qué está pensando la mamá? ¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo se siente la mamá? ¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

Figura 3. Ejemplo de viñetas de caso empleadas para la evaluación del taller. El instrumento presenta un caso a manera de comic y posteriormente 6 preguntas que sirven para analizar las respuestas de los participantes.

Al inicio de las sesiones 2, 3 y 4, se presentó una de las viñetas para que los participantes contestaran el formato y al final de la sesión lo complementarían con los elementos que hubieran aprendido en el taller. Para evaluar a los participantes con base en este instrumento se empleará una escala de 0 al 3 en los criterios mostrados en la tabla 2:

*Tabla 2 Criterios de evaluación de viñetas de casos*

<b>Criterio</b>	<b>0= Sin respuesta</b>	<b>1= Respuesta negativa</b>	<b>2= Respuesta positiva</b>
<b>1) Identificación de pensamientos</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Pensamientos relacionados con emociones negativas	Pensamientos relacionados con emociones positivas
<b>2) Identificación de emociones</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Emociones relacionadas con malestar o que puedan generar conflictos	Emociones relacionadas con bienestar
<b>3) Identificación de la intensidad de la emoción</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Intensidades altas en emociones negativas	Intensidades bajas en emociones negativas
<b>4) Identificación de sus conductas en situaciones similares</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Conductas negativas o que agraven la situación de conflicto	Conductas positivas o que ayuden a mejorar la situación de conflicto
<b>5) Identificación de las consecuencias de su conducta</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Consecuencias negativas ante las respuestas dadas	Consecuencias positivas antes las respuestas dadas
<b>6) Generación de respuestas alternativas</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Alternativas de acción que generen conflictos o los agraven	Alternativas de acción que mejoren la situación o resuelvan el conflicto

Con el uso de este instrumento se evaluó el tipo de respuestas que daban los padres de familia ante situaciones típica de conflicto con adolescentes, así como los cambios generados a partir de la intervención y la práctica de las estrategias en cada sesión. Las viñetas empleadas se presentan en el anexo 4.

### **3.2.4.3. Análisis de sesiones**

Adicional a los instrumentos empleados, se realizó el registro anecdótico de las sesiones del taller, de modo que se cuenten con datos cualitativos tales como comentarios de los participantes, registro acerca de las actividades realizadas y sus pormenores, dificultades y aciertos dentro de las sesiones, etc. El objetivo es enriquecer los datos cualitativos y contrastarlos con los cuantitativos y el día a día dentro de las sesiones.

Dicho registro se llevó a cabo a través de una bitácora digital, escrita por la facilitadora del taller de manera semanal y guardada en una carpeta de *GoogleDrive*. Se elaboró una entrada de la bitácora por sesión del taller, en la cual se registraron los eventos y comentarios más relevantes y los cuales fueron analizadas posteriormente para seleccionar la información más importante para los fines de la presente investigación.

### **3.2.5. Procedimiento**

A continuación, se describe de forma detallada el procedimiento seguido para el diseño y la implementación del taller, la evaluación y el análisis de los resultados derivados de este.

#### **3.2.5.1. Diseño del taller**

Con base en la revisión de los estudios previamente mencionados, se desarrolló el diseño instruccional del taller. En la primera versión se consideraron 6 sesiones de 90 minutos, cada una de las cuales se centraba en alguna de las fases del Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross (Selección de la situación, Apreciación, Emoción y Respuesta) y una estrategia de regulación emocional (Reapreciación, Modificación del sesgo atencional, Modificación de la respuesta y Relajación). Su contenido se sometió a una revisión por pares y por expertas de manera que, a partir de la retroalimentación, se hicieron ajustes al contenido, la estructura y la secuencia del taller, quedando 5 sesiones, cuyo contenido se presentará en secciones posteriores.

### 3.2.5.2. Validación de las actividades por sesión

Las cinco sesiones del taller fueron validadas por 4 jueces, empleando los criterios de Torices (2016):

- a) Pertinencia, valora la adecuación al contexto y características de los participantes.
- b) Contenido, valora la congruencia entre los elementos de la secuencia instruccional (cartas descriptivas, materiales, formatos evaluación) con los temas y objetivos del taller.
- c) Claridad, valora si el lenguaje empleado es apropiado y de fácil entendimiento.
- d) Evaluabilidad, valora si la forma en que se está evaluando el programa y actividades es adecuada para identificar los logros de los participantes en el taller y del objetivo del taller en general.

Se empleó la herramienta Google Drive para compartir una carpeta que contenía las cartas descriptivas, los formatos de actividades de cada sesión y un archivo Excel con los criterios de evaluación para que los jueces emitieran su valoración. Cada juez emitió su juicio en una hoja individual, empleando una escala de 0=no cumple con el criterio a 1=cumple con el criterio. Los puntajes totales, es decir los obtenidos al sumar los puntajes otorgados por los jueces en cada criterio, se presentan en la tabla 3, donde los puntajes se refieren al número de jueces que contestaron afirmativamente a cada criterio.

*Tabla 3 Resultados totales de la validación por jueces de las sesiones del taller*

SESIÓN	PERTINENCIA	CONTENIDO	CLARIDAD	EVALUABILIDAD	TOTAL
1	3	2	3	2	10
2	4	4	4	3	15
3	4	4	4	4	16
4	4	4	4	4	16
5	4	4	4	4	16

### **3.2.5.3. Implementación del taller**

Para la implementación del taller, el primer paso fue la gestión del permiso ante las autoridades de la Secundaria 229, lo cual se realizó a través de un oficio dirigido hacia la profesora responsable de la dirección del plantel, quien a su vez delegó al área de orientación educativa la labor de coordinar los horarios y fechas para su realización. En cuanto se concluyó el diseño y validación del taller, se negociaron los espacios y tiempos de modo que no se empalmaran con otras actividades escolares y se realizó la difusión del taller como ya se ha descrito anteriormente.

La tabla 4 muestra de manera general el contenido de las sesiones que se trabajaron. En ella se puede observar que en cada una de las sesiones contaba con actividades establecidas como la bienvenida, el cierre y la evaluación, además de actividades que iban variando, dependiendo de la temática abordada en cada una (Conciencia emocional, generación de respuestas alternativas, sesgo atencional, reestructuración cognitiva y relajación, respectivamente).

*Tabla 4 Esquema general del taller*

Sesión explorando emociones	1: las	Sesión 2: Prestando atención a los detalles	2: a los	Sesión 3: Pensando sintiendo actuar 1	3: y para sintiendo actuar 2	Sesión 4: Pensando para	4: y para	Sesión 5: Revisando aprendido	5: lo
Bienvenida									
Rompehielos					<b>Revisión de tarea</b>				
Encuadre taller	del	<b>Evaluación inicial de la sesión</b>				<b>Respiración diafragmática</b>			
Actividades principales (1 o 2 dependiendo de la temática a tratar)						<b>Carta a mi yo del pasado</b>			
Cierre de sesión		<b>Evaluación final de la sesión</b>							
		<b>Cierre de sesión</b>							

En la Secundaria, se llevaron a cabo cinco sesiones semanales en el periodo entre el 12 de febrero y el 27 de marzo, los lunes a las 7:30am, las primeras cuatro sesiones, y la última se realizó en martes a la misma hora en el salón de usos múltiples y contando con el equipo de cómputo y proyección, facilitado por la subdirección escolar. En el CCJMSN las sesiones se realizaron del 12 de abril al 17 de mayo, los jueves a las 2:30pm en el salón de usos múltiples del centro, contando también con el equipo de cómputo y proyección correspondiente. Para cada sesión se siguió la carta descriptiva correspondiente (véase anexo 5) y se empleó una presentación en formato PowerPoint para apoyar las actividades.

En las sesiones 3, 4 y 5, como parte de la retroalimentación, en cada escenario se brindaron estrategias breves que los padres podían utilizar para afrontar dificultades con sus hijos. En cada escenario, la secundaria 229 y el CCJMSN, fueron distintos los temas abordados; en la Secundaria se habló acerca de disciplina, establecimiento de reglas y monitoreo de las relaciones de pareja de los hijos, mientras que en el CCJMSN se trabajó más acerca de la autonomía y la identificación de habilidades en los hijos.

## Capítulo 4 Resultados

En el presente capítulo se describe de manera detallada el análisis de los datos; además, se discuten las implicaciones de los mismos en tres aspectos: la promoción de estrategias de regulación emocional en los padres, las implicaciones para el ajuste de la propuesta educativa y las posibles mejoras para posteriores aplicaciones.

Para los fines del presente estudio, se realizaron distintos análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos antes mencionados. En cuanto a los datos cuantitativos, derivados de la aplicación del Cuestionario de Estimulación Familiar y las viñetas de casos, se realizaron los correspondientes análisis a través del programa SPSS (25). Las viñetas de caso también fueron analizadas a través de una técnica de calorimetría de modo que permitan observar los cambios de los participantes en los parámetros evaluados.

Para complementar los datos cuantitativos, se realizó el análisis de las sesiones del taller, considerando por separado las sesiones en ambos grupos. Además, se realizó el análisis de las cartas realizadas por los participantes en la última sesión para tener datos acerca de la satisfacción de usuario. Los detalles de estos análisis y sus resultados se presentan en el capítulo siguiente.

#### **4.1. Análisis cuantitativo**

Para cada caso, se presenta la descripción de los resultados obtenidos por medio de las escalas de cada uno de los instrumentos y se realiza un análisis cualitativo de los datos relevantes que proporcionan de forma individual, tales como la percepción de las cualidades de los adolescentes o las formas de interacción con ellos; además, del Cuestionario de Estimulación Familiar se realiza la comparación estadística de los puntajes obtenidos.

##### **4.1.1. Cuestionario de Estimulación Familiar**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos y su análisis, empezando por un análisis descriptivo, posteriormente se presenta un análisis de estadística descriptiva e inferencial de diferencia de medias y el análisis cualitativo de la información que se obtiene en algunos de los reactivos.

###### **4.1.1.1. Análisis descriptivo**

El instrumento contó con una calificación máxima total de 100 puntos, de los cuales, el promedio general para el pretest de 68.45, mientras que en el postest es de 71.45. De forma individual, el participante con el puntaje más alto en el pretest obtuvo un total de 79, mientras que el menor obtuvo 54 puntos; por otro lado, en el postest el puntaje más alto fue de 82 y el más bajo de 51. La tabla 5 muestra el resumen de los puntajes obtenidos por cada

participante tanto en el pretest como en el postest, resaltando con rojo los casos de los varones que participaron en el taller.

*Tabla 5 Puntajes obtenidos por cada participante en el pretest y el postest.*

ID	PRETEST	POSTEST
P1	67	67
P2	77	78
P3	57	63
P4	75	80
P5	76	82
P6	65	79
P7	79	77
P8	54	51
P9	62	65
P10	66	66
P11	75	78

Se puede observar un aumento en los puntajes en el postest, de entre 1 y 14 puntos, con un incremento promedio de 3 puntos

El instrumento considera tres dimensiones: independencia, disciplina y afectividad. La dimensión independencia fue evaluada a través de cinco reactivos, cuyo puntaje máximo es de 25. En promedio, los participantes tenían un promedio de 19.5 puntos en esta dimensión durante el pretest y de 19.87 para el postest. La dimensión disciplina fue evaluada a través de 6 reactivos para los cuales el puntaje máximo era de 30 puntos, en el pretest el promedio grupal fue de 19.6, mientras que en el postest fue de 20.3. Finalmente, la dimensión afectiva fue evaluada con 9 reactivos con un puntaje máximo de 45 y un promedio general de 29.6 en el pretest y 31.87 en el postest. La figura 4 muestra la comparación de estos resultados.

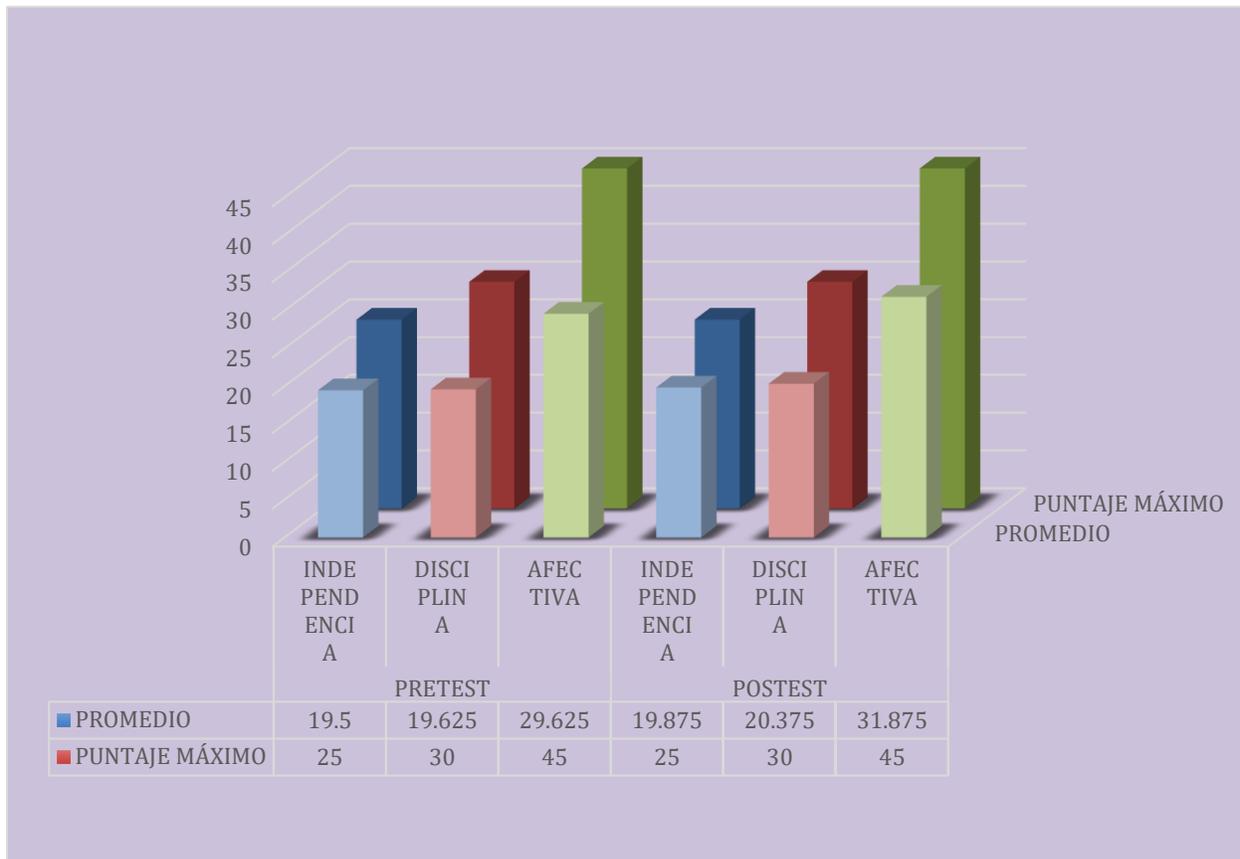


Figura 4. Puntajes grupales por dimensión del Cuestionario de Estimulación Familiar. Las columnas del frente, corresponden a los promedios del grupo, mientras que las de atrás representan los puntajes máximos.

En distinta medida, la mayoría de los participantes aumentaron sus puntajes en todas las dimensiones. La tabla 6 presenta la comparación entre los resultados de cada participante en las distintas dimensiones que evalúa el instrumento. En la dimensión independencia se observa que la participante 1 (P1) fue la única que mantuvo su puntaje y que la participante 10 (P10) disminuyó más su puntaje en la segunda aplicación. La participante con el puntaje más alto en esta dimensión, en ambas aplicaciones, fue la participante 11.

*Tabla 6 Puntajes individuales por dimensión.*

ID	PRETEST			POSTEST		
	INDEPENDENCIA	DISCIPLINA	AFECTIVA	INDEPENDENCIA	DISCIPLINA	AFECTIVA
P1	21	17	29	21	14	32
P2	19	24	34	20	24	34
P3	16	19	22	19	18	26
P4	19	23	33	20	22	38
P5	21	22	33	23	23	36
P6	21	16	28	20	24	35
P7	22	24	33	21	23	33
P8	17	12	25	15	15	21
P9	14	20	28	15	22	28
P10	24	18	24	15	24	27
P11	24	16	35	22	23	33

Nota. Los puntajes marcados con rojo corresponden a los varones que participaron en el taller.

Como se puede observar en la tabla, en la dimensión Disciplina se puede observar que la participante 2 (P2) mantuvo su puntaje en ambas aplicaciones del instrumento. Seis de los participantes aumentaron sus puntajes en el postest respecto a la primera aplicación, siendo la participante 11 (P11) quien aumentó más su puntaje. Cuatro de los participantes disminuyeron sus puntajes en el postest, siendo la participante 1 quien disminuyó más (3 puntos).

En la dimensión afectiva, los participantes 2, 7 y 9 (P2, P7 y P9) mantuvieron sus puntajes en ambas aplicaciones del instrumento. Sólo los participantes 8 y 11 (P8 Y P11) disminuyeron sus puntajes del postest respecto al pretest y, de ellos, P8 disminuyó más (4 puntos). La participante 6 (P6) fue quien más aumentó sus puntajes en el postest (7 puntos).

De manera general, se puede observar una diferencia entre los puntajes obtenidos en el Cuestionario de Estimulación Familiar, en el pretest y los del postest, tanto a nivel global como a nivel de las dimensiones que lo conforman. Dicha diferencia oscila entre 1 y 5 puntos. En la siguiente sección se presenta el resultado del análisis estadístico realizado para comprobar si las diferencias encontradas son significativas.

#### 4.1.1.2. Comparación de medias

Para analizar los resultados de la aplicación del Cuestionario de Estimulación Familiar se empleó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* SPSS 25. Se realizó un análisis no paramétrico a través de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon. Para realizar la comparación entre los datos del pretest y los del postest, se agruparon por dimensiones. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 7.

*Tabla 7. Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon por dimensión*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>			
	INDEPENDENCIAPOS - INDEPENDENCIAPRE	DISCIPLINAPOS - DISCIPLINAPRE	AFECTIVAPOS - AFECTIVAPRE
Z	-.259 <sup>b</sup>	-1.386 <sup>c</sup>	-1.620 <sup>c</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	.796	.166	.105

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon  
b. Se basa en rangos positivos.  
c. Se basa en rangos negativos.

Como se puede observar en la tabla 7, los resultados muestran puntajes z con significancia mayor a 0.05, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambas aplicaciones del cuestionario en cada una de las dimensiones evaluadas.

#### 4.1.1.3. Análisis por reactivos

Pese a que los reactivos de cada dimensión representan un constructo específico, se consideró pertinente, por la información que aportaban, analizar si de forma individual, encontrando que éstos diferían entre el pretest y postest, de forma estadísticamente significativa, considerando una relación más específica con los temas y actividades del taller. Con base en lo anterior, tres reactivos (7, 8 y 9) de la dimensión afectiva muestran una diferencia significativa entre ambas aplicaciones. Las medias de estos reactivos en el pretest fueron de 2.18, 3.09 y 2.9, respectivamente, mientras que en el postest fueron de 3.18, 4.45 y 4.18 (Véase tabla 8).

*Tabla 8. Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de reactivos del Cuestionario de Estimulación Familiar con diferencias estadísticamente significativas*

Estadístico de prueba <sup>a</sup>			
	A7. DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES, ¿CUÁLES REALIZA USTED CON EL O LA ADOLESCENTE?	A8. ¿DE QUE FORMA LE DEMUESTRA AL O LA ADOLESCENTE A SU CUIDADO QUE LE QUIERE?	A9. EL O LA ADOLESCENTE A SU CUIDADO ¿CÓMO ES EN SU FORMA DE SER O DE ACTUAR?
<b>Z</b>	-2.157 <sup>c</sup>	-2.428 <sup>c</sup>	-2.266 <sup>c</sup>
<b>Siga asintótica (bilateral)</b>	.031	.015	.023

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

c. Se basa en rangos negativos.

A continuación, profundizaremos en el análisis de estos reactivos, dado que, además de la diferencia estadísticamente significativa, estos evalúan de forma directa las actividades cotidianas de los participantes con sus adolescentes, así como la percepción que tienen de ellos, aspectos relacionados directamente con las temáticas del taller, específicamente con las creencias y las conductas derivadas de ellas.

La pregunta 18 presenta una serie de actividades de las cuales los participantes eligieron aquéllas que realizan con los adolescentes a su cuidado. Se asigna un puntaje por la cantidad de actividades que realiza. En la figura 5 se presenta una comparación de los puntajes obtenidos por cada participante, haciendo la comparación entre el pretest y el postest. En el pretest, las actividades más frecuentes eran juegos y tareas domésticas, mientras que en el postest también respondieron respecto a paseos y deportes con mayor frecuencia.



Figura 5. Comparación entre las respuestas de cada participante a la pregunta 18. Las columnas azules corresponden a los puntajes obtenidos por los participantes en el pretest, mientras que la roja corresponde al postest.

De manera general, se puede observar que sólo los participantes 2 3 y 7 mantuvieron sus respuestas sin cambios entre ambas aplicaciones, pero los demás variaron entre 1 y 4 puntos, siendo la participante 10 quien aumentó más su puntaje. La participante 11 fue la única que disminuyó su puntaje en el postest.

La pregunta 19 presenta opciones acerca de la forma en que los participantes pueden expresar su cariño a los adolescentes a su cargo. En este caso, también se califica el reactivo por la cantidad de expresiones que señalan los participantes. En la figura 6 se muestra la comparación de los puntajes obtenidos por cada participante en ambas aplicaciones. En el caso de este reactivo, las respuestas más frecuentes, tanto en el pretest como en el postest, se referían a cubrir sus necesidades y a decirle al adolescente que lo querían; sin embargo, en la última aplicación, aparecieron otras formas de expresión de afecto como platicar con él y jugar.



Figura 6. Comparación entre las respuestas de cada participante a la pregunta 19. Las columnas azules corresponden a los puntajes obtenidos por los participantes en el pretest, mientras que la roja corresponde al postest

Se puede observar que los participantes 2, 4, 10 y 11 mantuvieron sus respuestas sin cambios en ambas aplicaciones. Los demás participantes aumentaron su puntaje entre 1 y 3, siendo el participante 8 quien cambió menos y los participantes 1 y 6 quienes cambiaron más.

La pregunta 20 es una pregunta abierta en la cual los participantes escribieron libremente cinco características de la forma de ser y actuar de sus hijos. El reactivo se califica asignando un punto a cada característica positiva del adolescente que refiere el participante. La figura 7 muestra los puntajes del pretest y el postest en este reactivo. En el pretest, la mayoría de los participantes identificó atributos negativos más que positivos, dominando adjetivos como “flojo” o “respondón”, entre las características positivas había respuestas ambiguas como “buen muchacho”; para el postest, había más características positivas como “cariñoso” o “inteligente” y había respuestas como “le cuesta trabajo obedecer”, que aluden más a una situación susceptible de cambio más que a una característica negativa.



Figura 7. Comparación entre las respuestas de cada participante a la pregunta 20. Las columnas azules corresponden a los puntajes obtenidos por los participantes en el pretest, mientras que la roja corresponde al postest.

Se puede observar que sólo los participantes 1, 5 y 7 mantuvieron sus respuestas sin cambios, mientras que los demás participantes aumentaron el puntaje de este reactivo desde 1 hasta 3 puntos. Sólo el participante 8 disminuyó un punto su respuesta en el postest.

En general, se puede observar que los puntajes mostraron una diferencia entre ambas aplicaciones puesto que, en la mayoría de los casos hubo un aumento de puntaje en el postest y porque fueron muy pocos los participantes que mantuvieron su respuesta igual en ambas aplicaciones del instrumento.

La pregunta 21 es una pregunta adicional donde los participantes escriben de forma libre las dificultades que consideran más importantes en los adolescentes a su cuidado. Resulta interesante contrastar la cantidad de dificultades que perciben los padres en ambas aplicaciones contra las características positivas que encuentran en las mismas. La figura 8 muestra este contraste en el pretest, donde las dificultades mayormente citadas se referían al carácter de los adolescentes y a la flojera que presentaban



Figura 8. Comparación entre características positivas y dificultades percibidas por los participantes en el pretest. Las columnas amarillas se refieren a la cantidad de características positivas reportadas en la pregunta 20 y las moradas se refieren a la cantidad de dificultades reportadas en la pregunta 21

La figura 9 muestra el contraste de las dificultades y características positivas en el postest, donde las dificultades se referían a cuestiones específicas como “es un poco

desordenada” o “no le gusta hacer tarea”, mientras que las características positivas hablaban de habilidades diversas, principalmente cognitivas y de comunicación como “es cariñosa” o “le gusta mucho leer”.



Figura 9. Comparación entre características positivas y dificultades percibidas por los participantes en el postest. Las columnas amarillas se refieren a la cantidad de características positivas reportadas en la pregunta 20 y las moradas se refieren a la cantidad de dificultades reportadas en la pregunta 21

Se puede observar, al comparar ambas gráficas, que en el pretest la mayoría de los participantes encuentran muchas características positivas en sus adolescentes, pero quienes identifican muchas dificultades tienden a reportar pocas cualidades. En contraste, para el postest la mayoría de los participantes tienen respuestas más equilibradas, es decir que reportan la misma cantidad de características positivas y dificultades de sus adolescentes.

#### **4.1.2. Resultados durante las sesiones**

En esta sección se presenta el análisis realizado a partir de la información recabada durante las sesiones del taller. Se retoma el análisis de las viñetas de caso, así como de la información contenida en la bitácora del taller y los comentarios generados durante las sesiones. Para este análisis se incluyeron a los participantes que asistieron al menos a dos sesiones, entre la sesión 2 y 4, cumpliendo con tal criterio 20 de los participantes.

##### **4.1.2.1. Resultados de viñetas**

Para evaluar los avances a lo largo de las sesiones se emplearon las viñetas de casos, las cuales se presentaron a los participantes al inicio de la sesión, previo a las actividades, y al final de la misma, una vez que se trabajaron las estrategias propuestas. Las respuestas escritas por los participantes en cada pregunta de las viñetas correspondientes a los criterios de evaluación, fue calificada en una escala de 0= NO hubo respuesta o la respuesta no corresponde a la categoría evaluada 1= Respuesta negativa y 2= Respuesta positiva. A manera de ejemplo, la tabla 9 presenta respuestas puntuadas en cada nivel y para cada categoría.

*Tabla 9. Ejemplos de respuestas en cada categoría de las viñetas de caso*

<b>Categoría</b>	<b>0=No hubo respuesta/la respuesta no corresponde a la categoría</b>	<b>1=Respuesta negativa</b>	<b>2=Respuesta positiva</b>
<b>Pensamiento</b>	Enojada	Es un flojo	Le cuesta trabajo hacer la tarea
<b>Emoción</b>	Podemos hablar	Enojada	Me tranquilizo
<b>Intensidad de a emoción</b>	Enojada	Muy enojada (nivel 5)	Más tranquila (nivel 2 de enojo)
<b>Conducta</b>	Por qué se porta así	Le quito el celular	Platico con ella y llegamos a un acuerdo
<b>Consecuencias</b>	Le grito	Se enoja y se va	Evitamos pelear, hablamos
<b>Respuesta alternativa</b>	Pienso que puede hacerlo si quisiera	La castigo, le quito cosas	Podemos arreglar el cuarto juntos

Los puntajes en cada categoría se sumaron para obtener un total por participante y un promedio de respuesta en cada aplicación del instrumento (véase tabla 10).

*Tabla 10. Totales obtenidos por cada participante en la evaluación con viñetas*

<b>ID</b>	<b>PARTICIPANTE</b>	<b>SESIÓN 2</b>		<b>SESIÓN 3</b>		<b>SESIÓN 4</b>	
		<b>INICIO</b>	<b>FINAL</b>	<b>INICIO</b>	<b>FINAL</b>	<b>INICIO</b>	<b>FINAL</b>
1	ZT	5	6	9	9	8	8
2	JN	9	12	9	8	6	6
3	YLO	6	4	7	7	2	6
4	LL	7	12	9	10	9	10
5	CL	7	10	8	8	8	8
6	NR	7	9	9	9	7	11
7	JRA	7	8	9	10	9	9
8	JRP	10	11	8	8	8	12
9	NB	9	9	9	6	8	8
10	LC	8	6	6	8	5	6
11	YD	7	12	NA	NA	6	11
12	SN	8	10	8	10	6	11
13	LT	9	9	7	7	NA	NA
14	MM	6	8	9	9	7	11
15	PT	10	11	11	11	NA	NA

*Tabla 10. Totales obtenidos por cada participante en la evaluación con viñetas (Continuación)*

ID	PARTICIPANTE	SESIÓN 2		SESIÓN 3		SESIÓN 4	
		INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
16	BT	8	11	9	9	NA	NA
17	YLG	NA	NA	5	5	6	6
18	VR	NA	NA	9	9	8	8
19	CR	5	6	9	9	9	11
20	JS	5	11	9	11	9	12
	<b>PROMEDIO</b>	<b>6.65</b>	<b>8.25</b>	<b>7.95</b>	<b>8.15</b>	<b>6.05</b>	<b>7.7</b>

El puntaje máximo en cada aplicación es de 12. En la sesión 2, sólo las participantes 2 y 11 obtuvieron el puntaje máximo, en la aplicación final; en la sesión 3 nadie obtuvo el puntaje máximo, siendo el puntaje más alto de 11 en esa sesión; finalmente, en la aplicación final de la sesión 4 el participante 8 y la participante 20 obtuvieron el puntaje máximo. De manera general, hay una diferencia notable entre las respuestas de los participantes al inicio y al final de cada sesión que, en casi todos los casos implica que los puntajes se mantienen o se incrementan.

En la figura 10 se presentan los promedios grupales en un continuo para su comparación. Se observa en la línea temporal que, luego de la primera aplicación del instrumento, hubo un aumento de casi 2 puntos en el promedio general y los valores siguientes se mantuvieron en un rango similar; sin embargo, en la aplicación inicial de la sesión 4 hubo una disminución considerable de los puntajes que volvieron a incrementar en la aplicación final.

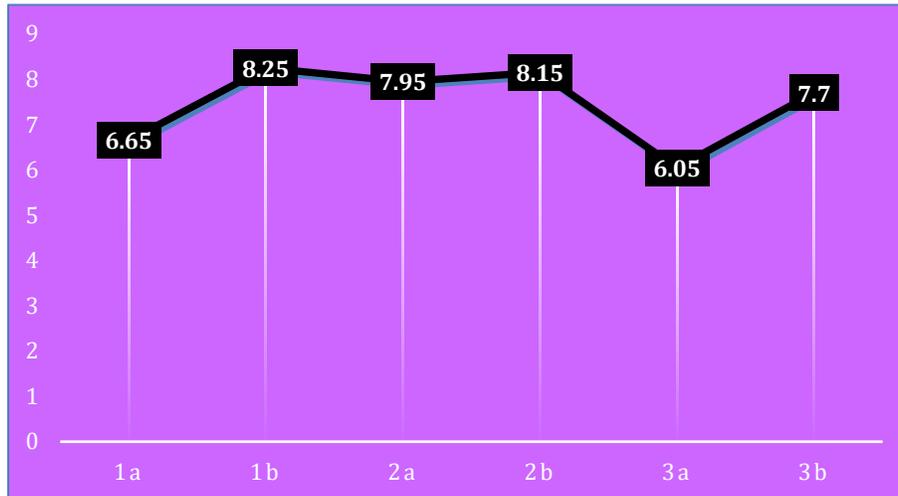


Figura 10. Comparación de promedios grupales por aplicación. Cada punto en la gráfica corresponde a una de las aplicaciones, el punto 1a se refiere a la aplicación inicial de la sesión 2, el punto 1b a la aplicación final de la sesión 2 y así sucesivamente.

De manera general, se pueden observar cambios en cuanto a la identificación de los elementos de regulación emocional en una situación, además de que se observan cambios en las respuestas positivas que dan los participantes. En la siguiente sección se presenta un análisis detallado de las respuestas de los participantes.

#### 4.1.2.2. Comparación de resultados individuales

Los resultados obtenidos en las tres sesiones, y sus respectivas aplicaciones de las viñetas de caso como instrumento de evaluación, fueron concentrados en la tabla 11 considerando los siguientes criterios para su análisis: a) Se tomó el puntaje de cada participante, obtenido en cada aspecto evaluado y b) se consideraron el primer puntaje obtenido y el último a lo largo de las sesiones.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las respuestas puntuadas con 0, referentes un caso de la sesión 3 (véase figura 11):

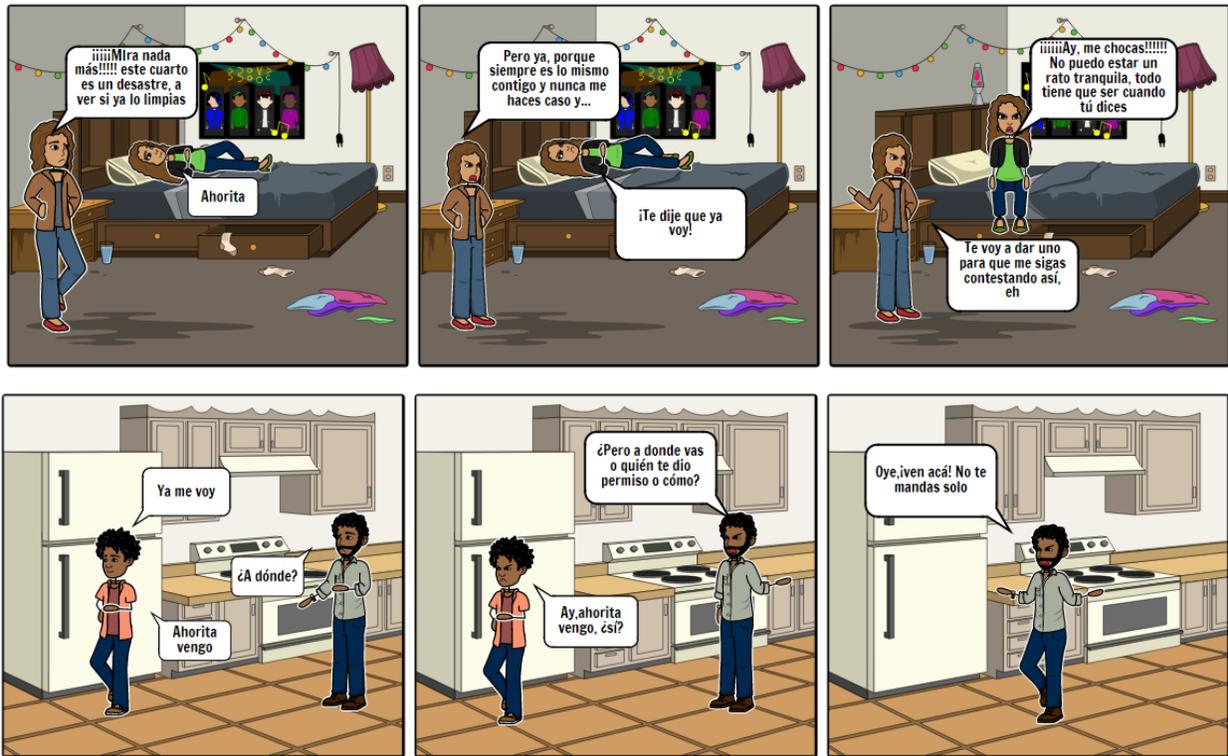


<b>Pensamiento</b>	<b>Intensidad de la emoción</b>	<b>Consecuencias</b>
<i>Preocupación</i>	<i>Con ganas de llorar</i>	<i>Para que sienta que está ocupada</i>
<i>Tristeza, enojo</i>	<i>Todas las emociones</i>	

Figura 11. Ejemplos de Respuestas puntuadas con 0 en la primera y última aplicación de las viñetas de casos

En los ejemplos se puede observar que existe la confusión entre lo que es un pensamiento y una emoción; además, la dificultad con la intensidad de la emoción se refiere a la dificultad de establecer un parámetro y, finalmente, les cuesta trabajo establecer la relación entre su conducta y los eventos externos.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las respuestas puntuadas con 1 (véase figura 12), en un caso de la sesión 2 y la respuesta de la sesión 4, referentes a las respuestas alternativas:



**Respuestas alternativas sesión 2**

*Limpiar la casa (porque mi hijo no lo hace)*

**Respuestas alternativas sesión 4**

*Hablar con él y hacerle saber que no está bien salir sin permiso*

*Ponerle reglas y castigos*

*Primero que nada, hacer que me escuche*

Figura 12. Ejemplos de las respuestas puntuadas con 1 en la primera y última aplicación de las viñetas de casos

Para el análisis de los resultados se empleó un análisis de calorimetría, para el cual se colorearon los resultados, de manera que se pueda establecer visualmente un perfil de respuestas tanto generales como específicos para cada participante. En la tabla 11, se colorean los puntajes que expresan respuestas negativas de color azul (color frío), las respuestas positivas se colorean de naranja (color cálido) y cuando no hay respuesta no se colorea la celda.

**Tabla 11. Análisis de calorimetría de la aplicación de viñetas de casos durante las sesiones**

ID	PARTICIPANTE	PRIMERA APLICACIÓN						ÚLTIMA APLICACIÓN					
		PENSAMIENTO	EMOCION	INTENSIDAD	CONDUCTA	CONSECUENCIAS	R ALTERNATIVA	PENSAMIENTO	EMOCION	INTENSIDAD	CONDUCTA	CONSECUENCIAS	R ALTERNATIVA
1	ZT	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
2	JN	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
3	YLO	1	1	0	2	0	2	1	1	0	2	0	2
4	LL	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2
5	CL	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2
6	NR	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2
7	JRA	2	0	0	2	2	1	2	1	1	1	2	2
8	JRP	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9	NB	0	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2
10	LC	1	1	1	1	2	2	1	1	0	2	0	2
11	YD	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2
12	SN	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2
13	LT	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2
14	MM	2	1	0	1	0	2	2	1	2	2	2	2
15	PT	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
16	BT	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2
17	YLG	0	1	0	2	0	2	1	1	0	2	0	2
18	VR	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1
19	CR	1	1	1	0	1	1	2	1	2	2	2	2
20	JS	1	1	1	1	0	1	2	2	2	2	2	2

*Nota: Las respuestas en blanco corresponden a 0=No hay respuesta, las azules a 1=Respuesta negativa y las naranjas a 2=Respuestas positivas*

En la tabla 11 se puede observar que en la primera aplicación del instrumento hay participantes que obtienen 0 en distintas categorías, es decir que no contestaron la pregunta planteada o que la respuesta que dieron no corresponde con la categoría: tres participantes obtuvieron 0 en identificación de pensamiento, uno en la identificación de emoción, cuatro en la intensidad, uno en la identificación de la conducta y cuatro en la identificación de las consecuencias. En la última aplicación del instrumento, estos casos se redujeron, quedando sólo tres de los participantes que obtuvieron 0 en la intensidad de la emoción, y tres que obtuvieron 0 en la identificación de las consecuencias.

Se puede observar que, en la primera aplicación, la mayoría de las respuestas son negativas en todas las categorías, especialmente en lo referente a las emociones que identificaron en la situación que se les presentó. En la última aplicación se redujo el número de respuestas

negativas en cada categoría, sobre todo en cuanto a la generación de respuestas alternativas ante la situación planteada.

En la primera aplicación, se observa que los participantes muestran puntajes de uno, principalmente en las categorías de pensamientos, la intensidad de la emoción y las conductas relacionadas con la situación. En contraste, en la última aplicación, la mayoría de los participantes obtienen puntajes de 2. Esto es más notorio en las categorías de intensidad, respuestas alternativas, consecuencias y conducta. En las categorías de pensamiento y emoción, pocos participantes muestran cambios en relación con la primera aplicación.

También, se puede observar que las respuestas positivas referentes a las emociones aumentaron, pero sólo un poco, en la última aplicación del instrumento; sin embargo, se puede observar que las respuestas relacionadas con estas emociones son en su mayoría positivas. A continuación, la tabla 12 se presentan ejemplos al respecto de los cambios.

*Tabla 12. Ejemplos de cambios en las respuestas de los participantes a las viñetas de casos*

<b>Sesión 2</b>		<b>Sesión 4</b>	
<b>Emoción</b>	<b>Conducta</b>	<b>Emoción</b>	<b>Conducta</b>
Frustrada, molesta <b>MM, su hija cursa 1o de secundaria</b>	Me enojaría, gritaría	Enojada y con un poco de angustia	Preguntarle a dónde va y con quién
Enojado <b>JRP, su hijo cursa 1o de secundaria</b>	Gritarle y quitarle el celular	Frustrado, dolido	Explicarle que él tiene que pedirme permiso

En los ejemplos de la tabla 12, se puede observar que las emociones son muy similares y están relacionadas con interacciones negativas; sin embargo, se puede observar que las respuestas iniciales de la sesión 2 se centran en aspectos a los que los participantes atribuyen aspectos negativos y, por tanto generan respuestas negativas que los llevan a generar conductas

negativas o poco reguladas, cuyas consecuencias se presentan como conflictos con los adolescentes y que, al final los llevan a seguir reproduciendo o generando conductas similares.

Para la sesión 4, los participantes prestan atención a aspectos más variados a los cuales atribuyen significados más neutro o positivos, lo cual genera que las emociones que se presentan sean más positivas o, en caso de ser negativas, la intensidad disminuye de modo que las respuestas dadas son más positivas o reguladas, de modo que las consecuencias negativas disminuyen o se eliminan por completo y esto hace que los participantes generen alternativas más positivas también.

De manera general, las viñetas reflejan cambios respecto a la forma en que los participantes identifican los elementos en las situaciones, además de que reflejan un cambio en las respuestas, tendiendo a ser más positivas conforme el taller avanzó. Estas respuestas se relacionan de manera estrecha con la dinámica de los participantes en cada sesión.

#### **4.1.2.3. Análisis cualitativo de las sesiones**

En esta sección se retoman los principales elementos de la realización de las sesiones que sirven para contrastar los avances evaluados a través de los instrumentos y que están relacionados con la experiencia con la propuesta educativa. Cabe señalar que, por ser dos aplicaciones distintas (Secundaria 229 y CCJMSN), los temas abordados en cada taller difirieron de acuerdo con las necesidades que tenían los participantes: en la Secundaria se abordaron experiencias y temáticas relacionadas con la disciplina en casa y las relaciones de pareja en la adolescencia, mientras que en el CCJMSN la temática principal fue la disciplina y la autonomía.

La primera sesión estuvo enfocada en que los participantes reconocieran la importancia de la regulación emocional, identificaran sus estrategias de regulación y cómo estas influyen en la relación con sus hijos. En la Secundaria, el principal logro de los participantes fue identificar un vocabulario más amplio de emociones que pueden emplear para describir y explicar sus reacciones ante una situación; además de reconocer la necesidad que tienen de “manejar sus emociones” para convivir mejor con sus hijos. las dificultades de esta sesión fueron 1) respecto al taller, las instrucciones de la actividad principal (charadas) fueron poco claras y tuvieron que ser repetidas y 2) respecto a los participantes, les fue difícil identificar las emociones y los pensamientos en la primera actividad, así como contestar el Cuestionario de Estimulación Familiar, dada su longitud, es decir que para los participantes fue agotador responder las 21 preguntas que contenía el instrumento.

Respecto a la importancia de la temática y la participación de la comunidad escolar, una mamá comentó:

*“Sabemos que necesitamos ayuda, pero no venimos muchos porque a veces pensamos que los que vienen necesitan ayuda porque sus hijos son problemáticos y uno no quiere que a sus hijos los tachen así y menos a uno de que no sabe cómo solucionar los problemas solo, pero creo que si estamos aquí es porque queremos aprender...”* E. su hija asiste a primer año

En el CCJMSN, los principales logros de esta sesión fueron identificar los elementos de una situación (pensamientos, emociones y conductas), ejemplificar cada emoción con situaciones muy puntuales, así como reflexionar acerca de la importancia de reconocer y nombrar las emociones en cada situación. Las principales dificultades fueron 1) respecto al taller, la comprensión de algunos de los reactivos que generaron confusión y 2) respecto a los

participantes, algunas no se sentían identificadas con el resto del grupo y esto dificultó su participación.

La segunda sesión estuvo enfocada en que los padres reconocieran cómo sus emociones dependen de las distintas situaciones que viven y que pudieran identificar estrategias para reenfocarse su atención en elementos que les permitan regular sus emociones en dichas situaciones. En la Secundaria, los participantes lograron reconocer la importancia de enfocarse en distintos aspectos, sobre todo positivos, para regular sus respuestas en cada situación, además de generar alternativas positivas a situaciones de conflicto comunes con sus adolescentes. Las principales dificultades fueron que las instrucciones de la actividad de escenas incompletas no fueron claras y que, en el análisis de las viñetas, se les dificultó mucho identificar la intensidad de una emoción pues ellos las percibían en una dinámica de todo o nada.

Respecto a la actividad de generar y compartir respuestas alternativas a situaciones de conflicto comunes, una participante comentó:

*“Me siento muy bien de poder compartir mi experiencia y además me sirve para ver otras formas de educar que tienen otras mamás y yo aprendo otras cosas, tips (SIC) que puedo aplicar y espero que me funcionen”* J. su hijo cursa primer año.

En el CCJMSN el principal logro de los participantes fue poder generar y compartir respuestas alternativas a situaciones que se consideraron comunes en el grupo y lo que resultó ser un gran logro debido a que les costó mucho trabajo hablar acerca de las situaciones que enfrentan y reconocer que sus acciones pueden no ser apropiadas siempre pero que pueden ser cambiadas.

Para la sesión 3, el objetivo fue que los participantes reconocieran el papel central de los pensamientos y creencias en la regulación de las emociones y que pudieran cambiar sus propios pensamientos en situaciones de conflicto.

En la Secundaria, los principales logros de la sesión fueron la identificación de la forma en que las creencias cambian las emociones y las sugerencias hechas por los participantes acerca de acciones más apropiadas para enfrentar situaciones de conflicto comunes; otro logro importante en la sesión fue que los participantes reconocieran que sus emociones tienen distintas intensidades y no son respuestas de todo o nada. La principal dificultad para los participantes del taller en la Secundaria fue la comprensión de la actividad de relacionar columnas, lo cual les dificultó la realización del ejercicio.

En esta sesión, ejemplificando los avances que tuvieron los participantes en la implementación de las estrategias, una mamá comentó respecto a las calificaciones de su hija, que le habían entregado la semana anterior:

*“En lugar de gritarle como loca, como lo hago siempre, ahora me senté, platicué con ella y vi en cada una de las materias que se le estaba dificultando, le pregunté y me dijo ‘Es que aquí no le entiendo y la verdad es que no me gustaba, se me está dificultando entregar trabajos, etc., entonces, platicamos, ya dejé que me dijera y dije ‘ok, vamos a darle chance’, (...) quedamos las dos en echarle más ganas y poner más atención en las materias que se le dificultan un poco más además de que ella me dijo, no con muchas ganas pero bueno, que va a intentar cambiar su actitud con los maestros de las materias que no le gustan porque es...”* E. su hija asiste a primer año

En esta sesión, en el CCJMSN, los principales logros fueron la reflexión acerca de la importancia de los pensamientos en la regulación emocional, así como la mayor apertura de las participantes a hablar acerca de las estrategias que emplean con sus hijos, sobre todo en la

promoción de su autonomía. La principal dificultad para las participantes fue la diferenciación entre las emociones y los pensamientos, que a su vez les dificultó un poco la realización de las actividades. Respecto a la aplicación de las estrategias aprendidas en el taller, uno de las participantes comentó:

*“A mí, las estrategias del taller me han funcionado y sí las aplicas, de verdad, por ejemplo hoy mi hijo no se quiso bañar (...) ya eran las 6 y él no se había levantado, entonces le dije ‘ve a bañarte’ (...) para mi es imposible que se vaya sin bañar, le dije, ‘aunque sea échate agua en el cabello o algo’, se voltea muy enojado y me dice que no lo va a hacer, (...) pensé en lo que habíamos aprendido aquí, dije ‘vamos a ver otras opciones, a lo mejor realmente está cansado y no quiere bañarse y está bien, él tendrá que asumir las consecuencias de o bañarse, de sentirse incómodo todo el día y así’ ...”. A. su hijo asiste a primer año.*

La sesión 4 tuvo por objetivo que los participantes reconocieran la importancia de sus pensamientos y creencias en la regulación emocional y que pudieran cambiar sus propios pensamientos en situaciones de conflicto. Los principales logros del grupo de la Secundaria fueron: 1) comprender de forma fácil las estrategias presentadas en la sesión, 2) reflexionar acerca de sus respuestas en situaciones de conflicto y las consecuencias que estas pueden tener y 3) reconocer la importancia de generar respuestas asertivas ante situaciones donde deben guiar a sus hijos, sobre todo respecto a sus relaciones de pareja. La principal dificultad que se presentó en la sesión fue la vergüenza que les daba a muchos de los participantes el hacer el juego de roles, por la cual se realizó una adaptación de esa actividad.

En el CCJMSN, los principales logros durante esta sesión fueron que, mediante el juego de roles, las participantes identificaron sus emociones y pudieron iniciar la reflexión respecto a sus creencias y la forma en que influyen en su papel al interactuar con sus hijos, además de que pudieron retomar estrategias previamente revisadas e integrarlas en la resolución

de los casos. La principal dificultad en esta sesión fue el trabajo con las situaciones hipotéticas pues resulta un tanto confuso para ellas comprender desde otra lógica distinta a la que emplean comúnmente.

La quinta sesión y final tuvo por objetivo hacer una recapitulación de lo aprendido. En la Secundaria, además de lograr el objetivo de la sesión, los participantes identificaron el componente fisiológico de su emoción y pudieron regularlo a través de los ejercicios de relajación que se realizaron. La principal dificultad en esta sesión tuvo que ver con el espacio donde se realizó la sesión pues resultó un poco incómodo, pero se realizó sin contratiempos. En el CCJMSN el principal logro de las participantes fue retomar de forma clara las estrategias revisadas a lo largo del taller y reflexionar acerca de los aspectos que les dificultan la regulación de sus emociones. La principal dificultad para ellas fue realizar los ejercicios de relajación pues identifican que sus pensamientos y el ritmo de vida que llevan les dificultan concentrarse en su estado corporal.

De manera general, el taller cumplió sesión por sesión con los objetivos que se plantearon en las cartas descriptivas y, al realizar las adecuaciones temáticas en cada grupo, se permitió que los participantes reflexionaran y aplicaran lo aprendido en situaciones de su interés.

Un punto importante a considerar es que las actividades diseñadas para realizar como tarea en cada sesión no pudieron ser llevadas a cabo por los participantes en su totalidad por diferentes motivos y quienes las hacían se mostraron inhibidos y decidieron no compartirlas, lo cual dificultó en un primer momento la revisión de las dudas y elementos revisados previamente. Posteriormente, esta situación pudo ser empleada como un punto de reflexión respecto al despliegue atencional en una situación dada, generando una reflexión acerca de la empatía hacia los adolescentes y sus actividades escolares. Otra situación derivada de esto fue la

adecuación de la parte inicial de las sesiones en las cuales se debían revisar las tareas y se empleó para discutir ejemplos de algunos padres y revisar algunos temas de interés general como el noviazgo y la disciplina, lo cual también apoyó la reflexión de los participantes.

Al finalizar el taller, los participantes externaron sus comentarios acerca del taller, la temática y la duración, que de manera general son positivos, aunque muchos coinciden en que debiera ser más largo. Además de esto, en la sesión final se realizó la evaluación de la satisfacción de usuario, cuyos resultados se presentan a continuación.

#### **4.1.3. Evaluación de la satisfacción de usuario**

La evaluación de la satisfacción de usuario se realizó como parte de las actividades de la última sesión, a través de la actividad “carta a mi yo del pasado”; en ella, los participantes redactaron una carta donde expresaron su opinión acerca de las actividades del taller, a partir de preguntas clave. Los criterios de inclusión para la recolección de datos de esta evaluación consideraron a los participantes que asistieron al menos a 2 sesiones, es decir al 40% de las actividades del taller, y que hayan asistido a la última sesión, donde se realizó la actividad en cuestión, lo que dio un total de 18 participantes. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de esta actividad.

Los aprendizajes percibidos por los propios participantes se evaluaron con base en las respuestas a la pregunta *¿qué aprendí?*, de la cual se desprenden las categorías de respuesta, elaboradas a partir de la lectura previa de los productos, las cuales son presentadas en la tabla 13:

*Tabla 13. Aprendizajes referidos por los participantes del taller*

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplo de respuesta</b>
<b>Aplicación de las estrategias revisadas en el taller</b>	<p><i>“cómo manejar las diversas situaciones en las que muy posiblemente atravesamos día a día con nuestros jovencitos”</i> JRA, su hija asiste a 1° de secundaria</p> <p><i>“aprendí a cambiar con mi hijo para llegar puntual a la escuela, para que en la casa también me ayude o comprenda”</i> LL, su hijo asiste a 2° de secundaria</p> <p><i>“también aprendiste que no sólo te sirve este taller para la relación con tu hija sino con tu familia y en el trabajo”</i> NR, su hija asiste a 2° de secundaria</p>
<b>Regulación de las propias emociones</b>	<p><i>“a regular tus emociones para que no te enojas con facilidad y cambies tu forma de pensar de no hacer un problema pequeño tan grande”</i> MM, su hija asiste a 2° de secundaria</p> <p><i>“aprendemos a conocerlos mejor, cómo solucionar algunos problemas que a veces nos parecen demasiado grandes y que pueden ser fáciles de solucionar hasta con una plática”</i> ZT, su hijo asiste a 1° de secundaria</p>
<b>Comprensión de los adolescentes</b>	<p><i>“aprendí que hay que motivarlos y también ponerles límites y comprenderlos”</i> PT, su hijo asiste a 1° de secundaria</p> <p><i>“a comprender la etapa de vida que mi hija vive física, emocionalmente y hasta fisiológicamente, sus cambios”</i> MM, su hija asiste a 2° de secundaria</p> <p><i>“aprendes que tu hija tiene muchos cambios y que hay que entenderlos”</i> NM, su hija asiste a 1° de secundaria</p> <p><i>“para que aprendas que tu hijo tiene que aprender a crecer y equivocarse y tú también”</i> NB, su hijo asiste a 1° de secundaria</p> <p><i>“aprendí a ser mejor madre y mejor abuela, y a entender a mis nietos y unas técnicas”</i> MR, su nieto asiste a 2° de secundaria</p>
<b>Uso de las estrategias</b>	<p><i>“aprendes a ir paso a paso con tu hijo, aprendes a escuchar sin enojarte o alterarte y aprendes a controlarte por medio de la respiración”</i> PT, su hijo asiste a 1° de secundaria</p> <p><i>“También aprenderás técnicas de respiración para poder cambiar o reapreciar una situación que normalmente se responde con emociones más que con conciencia”</i> JRP, su hijo asiste a 1° de secundaria</p> <p><i>“aprendí a parar mis pensamientos negativos y no dejar que esos pensamientos me acompañen en todo mi día”</i> LC, su nieto asiste a 2° de secundaria</p>
<b>Reflexiones de su propia paternidad</b>	<p><i>“te va a ayudar a identificar qué sí es correcto y que necesitas reforzar algunas cosas y aprender lo que hace falta.”</i> JRP, su hijo asiste a 1° de secundaria</p> <p><i>“te darás cuenta de que los o el ejemplo de ti servirá para que tus hijos imiten o reparen en tu comportamiento y puedan identificar sus propias emociones y sobre todo regularlas y, de esta manera, tomar las mejores decisiones de estar emocionalmente tranquilos”.</i> YD, tiene dos hijos en 1° y 3° de secundaria</p>

Otras respuestas dadas por los participantes hacen referencia a la diferenciación entre emociones y sentimientos, la aceptación de sus emociones y la forma en que les ayudó a mejorar la relación con sus hijos, lo cual se presentará más adelante.

Los cambios percibidos en su propia persona se evaluaron a partir de las respuestas dadas a la pregunta *¿en qué he cambiado?*, las cuales fueron pocas, es decir que no todos los participantes pudieron responder a esta pregunta; sin embargo, los comentarios surgidos a partir de esta pregunta son muy interesantes pues consideran que cambió:

a) su perspectiva respecto a sus hijos:

*“cambiará tu forma de ver los problemas con tu hijo, al saber cómo poder enfrentar lo diversos estados emocionales por los que pasa tu adolescente”* VC, su hijo asiste a 2° de secundaria

*“cambiará mucho la comunicación y comprender sus cambios y sufrimientos y sus emociones y abrazarla más.”* LL, su hijo asiste a 2° de secundaria

b) la forma en que se relacionan con sus hijos:

*“cambiaste, ya no gritas tanto, y escuchas que las cosas no son tan dramáticas como tú las veías y, ¿por qué no? A decirle a tu pareja lo que aprendiste para que él también cambie”*

*“yo he cambiado mucho y me sirvió para no pelear con mis hijos”* CL, su hija asiste a 1° de secundaria

c) sus relaciones con otras personas:

*“considero que sí hubo un cambio significativo a mi persona, y mi relación como mamá y como amiga se mejoró considerablemente.”* JS, su hijo asiste a 2° de secundaria

A pesar de que no lo expresan directamente, a través de estos comentarios se hace evidente un cambio en cuanto a su percepción de ellos mismos como padres de adolescentes y

una reflexión respecto a su forma de relacionarse con sus hijos. Sería conveniente revisar las posibles razones por las cuales esta fue una pregunta difícil de contestar.

La percepción del cambio en la relación con sus hijos, de forma específica se evaluó a través de las respuestas a la pregunta *¿cómo mejoró mi relación con mi hijo?*, las cuales fueron un poco vagas, pero coincidieron todos los participantes en que les ha ayudado a mejorar su relación con sus hijos y las personas a su alrededor. Sólo una participante dijo que no cambió su relación con su hijo, pero expresó que el taller le dará *“más herramientas para solucionar ‘esas’ situaciones a las que a veces tenemos miedo de enfrentarnos”*; es decir, que considera puede ser de utilidad en un futuro, cuando puedan presentarse situaciones conflictivas.

Para analizar los elementos que fueron de su agrado, los participantes contestaron la pregunta *¿qué me gustó del taller?*, cuyas respuestas se presentan a continuación:

*“me gustó porque... aprender que lo que tu instinto y sabiduría natural es complemento de un conocimiento con bases en la ciencia”* NG, su hija asiste a 1° de secundaria

*“me gustó...porque es un momento de relajación por si en tu día tienes alguna angustia y así poder resolverlo”* PT, su hijo asiste a 1° de secundaria

*“me gustó que se puede poner en práctica lo que aprendemos y se nos dejan tareas en casa para ensayar lo aprendido, darnos cuenta de su funcionamiento y seguir realizándolo”* JN, su hijo asiste a primero de secundaria

*“me gustó porque nos da la oportunidad de tener una guía, la compañía y el compartir de los padres también permite aprender de las otras formas de pensar y de resolver.”* JN, su hijo asiste a 1° de secundaria

*“recomiendo el taller pues es: fácil de entender, dinámico, rico en experiencias de otras mamás y económico”* YD, tiene dos hijos en 1° y 3° de secundaria

En estos comentarios, podemos observar la importancia que tuvo para los participantes que su opinión fuera validada, tener un espacio para ellos mismos, el acompañamiento que se les brindó y el valor útil de las actividades, así como el poder compartir con los otros y aprender de ellos, elementos que resultaron muy agradables para ellos.

Otra parte importante fue analizar la percepción que ellos mismos tenían acerca de las actividades que realizaron dentro del taller y qué consideraban que podían mejorar en otros talleres; para ellos, respondieron a la pregunta *¿qué cambiaría de mi desempeño?*, cuyas respuestas fueron las siguientes:

*“Recomendaciones: asistir a estos cursos cuando se programen”* JN, su hijo asiste a 1° de secundaria

*“lleva a la práctica lo aprendido en este taller para que no se te olvide o por lo menos tratar de hacerlo”* LL, su hijo asiste a 2° de secundaria

*“te recomiendo checar de vez en cuando tus hojas que vas a recibir para que no olvides todo, y recomienda con los papás de tu grupo el taller”* CL, su hijo asiste a 1° de secundaria

*“te recomiendo que seas puntual a tus eventos”* PT, su hijo asiste a 2° de secundaria

*“recomendaciones para mí; asistir a los talleres, no faltar y participar más”* VC, su hijo asiste a 2° de secundaria

*“escuchar sin interrumpir a mi hijo”* ZT, su hijo asiste a 2° de secundaria

En general, las respuestas reflejan la percepción de lo que los padres que participaron pueden mejorar, estos puntos se refieren a la asistencia, la participación y la revisión de los materiales empleados en cada sesión a manera de refuerzo.

Como punto final, los padres de familia comentaron acerca de los aspectos del taller que, a su parecer, requieren ser mejorados, los cuales se tomaron de las respuestas a la pregunta *¿cómo mejoraría el taller?* Todos los participantes recomiendan que se amplíe el número de sesiones y la duración de las mismas. Algunos recomiendan mejorar la difusión y hacer más dinámicas las sesiones.

Haciendo una recapitulación, los resultados del análisis cuantitativo señalan pequeñas diferencias, aunque no son significativas, en cuanto a las áreas evaluadas, disciplina, independencia y afectiva, salvo en algunos reactivos del área afectiva. El análisis de las viñetas de casos da cuenta de los cambios en cuanto a la identificación de los elementos del modelo de Gross y sus colaboradores (John y Gross, 2014), revisados en el taller, además de que indican cambios respecto a la relación entre emociones y conductas que hablan de un proceso de regulación emocional distinto, luego de participar en el taller.

En cuanto al desempeño de los participantes dentro de las sesiones, este da cuenta del logro de la mayoría de los objetivos planteados en las sesiones; además, se pueden ver indicios del proceso de reflexión de los participantes, lo cual a su vez habla de los cambios en el proceso de regulación emocional. Finalmente, la evaluación de la satisfacción de usuario habla del logro en cuanto al dominio de los contenidos y de elementos, como la duración del taller, que pueden ser mejorados.

Todos estos resultados serán discutidos en el siguiente capítulo a la luz de la literatura y la propia experiencia de modo que se puedan puntualizar los aciertos, el potencial de la propuesta y las formas de mejora que hagan de esta intervención una herramienta útil en el ámbito educativo.

## **Capítulo 5 Discusión y conclusiones**

En este capítulo, se retomarán los principios revisados, tanto en el ámbito de la regulación emocional, como de la crianza y de los principios de enseñanza-aprendizaje para analizar las implicaciones de los resultados obtenidos y sus implicaciones. En primer lugar, se discuten las implicaciones de la propuesta para la promoción de estrategias de regulación emocional y prácticas de crianza funcionales entre los participantes; posteriormente, se retomarán los elementos de la propuesta de intervención, analizados desde el punto de vista educativo, de modo que pueda ser retomada y fortalecida para su implementación en ambientes educativos. Al finalizar este capítulo, se presenta la conclusión del presente trabajo.

### **5.1. Discusión**

En esta sección, se discutirán las evidencias acerca de la efectividad del taller para la promoción de la regulación emocional de los padres y la mejora en la relación padre-hijo, así como la aplicación del taller como propuesta educativa, para lo cual se retomarán los principios teóricos revisados y, por último, se propondrán puntos de mejora para continuar con el quehacer científico y la investigación en propuestas educativas para padres de familia.

### **5.1.1. Acerca de las estrategias de regulación emocional y su impacto en la relación padre-hijo**

A través de los distintos instrumentos y de la observación de las sesiones del taller, se encuentra evidencia acerca de la forma en que cambiaron las estrategias de regulación emocional de los participantes. El primer cambio derivado del taller fue el aprendizaje de la supresión de respuestas como estrategia de regulación, para poco a poco pasar a distintas estrategias que resultaron más funcionales en distintos ámbitos. A continuación se discuten las principales estrategias de regulación emocional, sus cambios reportados a través de los instrumentos empleados y el impacto que tuvieron en la relación padre-hijo.

De manera general, a través de los instrumentos se pudo observar que los padres pudieron regular sus emociones de forma adaptativa al generar estrategias que les permitieron evitar conflictos. Las estrategias más relevantes, por sus implicaciones y los resultados obtenidos fueron el despliegue atencional, “evidencias a favor y en contra” y el termómetro emocional.

El despliegue atencional permitió identificar distintos elementos de una misma situación que, de otra manera, pasaban desapercibidos para los padres y que les ayudaron a comprender su conducta y redirigir sus emociones en las situaciones a las que se enfrentaban para, al final, regular sus emociones y modificar las conductas realizadas (Gross, 20014; Barg & Williams, 2014; Oana, Caprice & Jarda, 2017).

Una de las áreas que se vio beneficiada por el uso de esta estrategia fue la autonomía e independencia, donde los participantes pudieron observar de forma global las capacidades y dificultades de sus hijos. Los resultados del Cuestionario de Estimulación Familiar, obtenidos a través de los reactivos referentes al área de independencia y, sobre todo,

aquellos que evaluaban la percepción de cualidades y dificultades dan cuenta de este cambio perceptivo. Por ejemplo, en los resultados del reactivo 20, que evalúa la percepción que tiene los participantes acerca de la forma de ser de sus adolescentes.

En esta área, el grupo que trabajó en la Secundaria mostró un cambio muy marcado respecto a una percepción inicial negativa acerca de los adolescentes en el pasando de que se les considerara rebeldes, flojos, etc. a considerar otros aspectos como el cansancio, el estrés, etc. para valorar sus conductas. En la segunda aplicación se puede ver como disminuyeron estos calificativos y se equilibraron con la presencia de rasgos positivos. La utilización del despliegue atencional, aunado a la estrategia de respiración diafragmática, permitió una mejora considerable en el área de disciplina, donde ambas estrategias permitieron hacer un alto en la situación conflictiva, tomar perspectiva de los distintos elementos inmersos en ella y la generación de una respuesta distinta que evitara el conflicto o el maltrato (Alegre, 2011; Álvarez-García, 2016).

El área afectiva también se vio beneficiada por los ejercicios de reflexión y despliegue atencional permitieron que los padres de familia cambiaran su perspectiva acerca de la conducta de sus hijos, dejando de pensar, por ejemplo, que eran rebeldes y retadores y empezando a replantear su forma de actuar como propia de la forma de aprendizaje que domina en este momento de sus vidas. De esta manera, los participantes refieren que algunas situaciones que llegaban a ser conflictivas redujeron su incidencia y, por tanto, daban lugar a situaciones mucho más cariñosas de interacción.

Otra estrategia clave fue “evidencias a favor y en contra”, parte de la familia de estrategias de cambio cognitivo o reestructuración cognitiva, desde el modelo cognitivo conductual. Esta estrategia permitió a los padres modificar su percepción respecto a las situaciones que vivían con sus hijos y darles otro significado emocional. En este sentido, la modificación fue intrínseca en el sentido en que los participantes cuestionaran sus propios pensamientos, creencias y conductas ante ciertas situaciones, y extrínsecas pues resignificaron las situaciones en sí (Gross, 2014).

En el área de autonomía, por ejemplo, los participantes cuestionaron las evidencias a favor y en contra acerca de las habilidades con las que contaban sus hijos y, por tanto, construyeron una visión más realista, que a su vez les permitió replantear su proceder en la promoción de la independencia de los adolescentes. Particularmente en el grupo que trabajó en el CCJMSN, la percepción de los adolescentes en esta área, durante la primera aplicación del Cuestionario, fue negativa, es decir que las características reportadas por los participantes describían adolescentes inseguros, dependientes, etc. En la segunda aplicación los calificativos denotaban ciertas características de los adolescentes que aludían a cualidades positivas, por ejemplo, en vez de decir que un adolescente es tímido y callado, lo calificaban como reservado y tranquilo.

Los avances de los participantes, en cuanto a la promoción de la autonomía o independencia de sus hijos, se pueden observar en la reducción de castigos y en el aumento de estrategias de diálogo y promoción de la reflexión para resolver conflictos con sus hijos, los cuales pudieron ser evidentes en las sesiones y en las viñetas de casos.

La generación de respuestas alternativas fue también una estrategia crucial para los participantes pues, en primer lugar permitió el diálogo abierto entre ellos y la generación de la red de apoyo dentro del taller; en segundo lugar, les permitió encontrar distintas formas de proceder que les ayudaban a mejorar su interacción y obtener resultados positivos en las situaciones conflictivas de su día a día y, en tercer lugar, fue una estrategia que les permitió verse a sí mismos como padres capaces de aprender y ser mejores, contrarrestando la percepción de fracaso que les genera tener constantes conflictos con sus hijos.

En el área de disciplina, trabajada como parte de los temas adicionales del taller y evaluada a través del Cuestionario de estimulación familiar, la generación de respuestas alternativas permitió a los participantes reflexionar acerca de sus prácticas parentales y generar respuestas menos punitivas y más encaminadas hacia la comprensión de las reglas y diálogo con sus hijos.

El termómetro emocional, parte también de las estrategias de reestructuración cognitiva, fue un elemento clave para los participantes pues, en primer lugar les permitió reconocer que sus emociones no se presentan como un todo y nada, sino que se trata de un continuo que puede regularse en la medida en que se modifican elementos, significados y conductas dentro de una situación; en segundo lugar, les brindó la posibilidad de retomar el control de sus emociones y acciones para obtener el objetivo que buscan y, en tercer lugar, les permitió visualizar de forma distinta sus reacciones ante emociones negativas como el enojo y las acciones que tomaban con base en ellas de modo que pudieron actuar proporcionalmente a su nivel emocional.

El termómetro emocional fue clave en distintas áreas de cambio, como en el caso de la disciplina, donde la reflexión en torno a esta estrategia llevó a los padres de familia a identificar respuestas “exageradas” ante situaciones cotidianas en las que las emociones negativas predominaban. Esta reflexión los llevó también a la búsqueda de otras estrategias menos punitivas pero que los llevaran a obtener de sus hijos una mejora en su conducta e, incluso en ciertos casos, la eliminación de las conductas consideradas como inadecuadas.

Otra estrategia muy importante y relacionada con los cambios en esta percepción de los adolescentes fue la reflexión acerca de la importancia que tienen las creencias en nuestra conducta ante una situación. En ambos grupos, los ejercicios acerca de la relación entre pensamientos, emociones y conductas hicieron a los padres reflexionar acerca de sus creencias y cuestionarse la forma en que actuaban ante distintas situaciones. Cabe hacer la aclaración que, como muchos de los participantes lo expresaron, estos ejercicios no los llevaron a cambiar sus creencias pues están muy arraigadas, pero el saber que sus conductas no son aisladas los llevó a cuestionar su proceder antes de actuar y, a eso atribuyeron un cambio en la relación con sus hijos.

Con el aumento en la utilización de estrategias de regulación emocional efectivas, se presentó una disminución de las prácticas de demérito emocional, es decir que los padres evitaron hacer comentarios descalificativos respecto a las emociones de sus hijos y, por tanto, aumentaron las prácticas cariñosas, mismas que se pueden verificar en las diferencias en los puntajes de los reactivos 18, 19, 20 y 21 del Cuestionario de Estimulación Familiar. Estos resultados son consistentes con los reportados en investigaciones previas como las de Fabrizio et al. (2015), donde se reporta un aumento en la satisfacción con la relación padre-hijo y la armonía familiar o el estudio de Kehone, Harvingurts y Harley (2014).

Relacionado con el trabajo respecto a la temática de la disciplina, específicamente con el tema de los hábitos del sueño, se observaron cambios al brindar sugerencias a los participantes respecto a cómo poder organizar y negociar las tareas cotidianas de modo que todos los miembros de la familia se beneficiaran, lo cual pudo llevar a la reflexión a los participantes sobre sus actividades familiares y, por tanto. En este sentido, por ejemplo, la segunda aplicación del Cuestionario, en el reactivo 18, mostró una diferencia significativa respecto a las actividades que realizan padres e hijos, lo cual sugiere un aumento en las interacciones positivas y afectivas entre ellos.

Las estrategias de regulación emocional también influyeron directamente en el aumento de prácticas afectivas, lo cual es consistente con el estudio de Fabrizio et al. (2015), que señala que, en la medida en que las estrategias de regulación emocional en los padres aumentan, disminuyen los episodios de enojo y las prácticas de maltrato, al mismo tiempo que aumenta la armonía familiar y la satisfacción con la relación padre-hijo.

El reactivo adicional del cuestionario evaluaba las dificultades que percibían los participantes en sus adolescentes, al compararlo con los resultados del reactivo 20, en el pretest se pueden observar percepciones polarizadas, es decir que reportaban muchas más características negativas que positivas y viceversa, lo cual cambió en el posttest, dejando ver una percepción más equilibrada de ambos tipos de características. En este sentido, cobraron importancia también los ejercicios de reflexión respecto a las creencias de los participantes.

Aunque la prueba estadística empleada para analizar las diferencias entre los puntajes obtenidos en el pretest y el posttest del Cuestionario de Estimulación Familiar no indica diferencia significativa, los puntajes obtenidos muestran una diferencia promedio de 3 puntos en el total de la escala, lo cual sugiere un cambio que o bien puede ser apreciado con un instrumento

relacionado explícitamente con el contenido del taller, o bien puede aparecer si se aumenta la duración del taller. Es probable que los cambios fueran más evidentes, si se construye un instrumento que dé cuenta puntual de las estrategias que los padres aprenden y practican durante el taller. En el presente trabajo, esto no fue posible, por lo que se decidió adoptar un instrumento lo más cercano posible a los objetivos y contenidos del taller.

Los puntajes obtenidos a través de las viñetas sugieren diferencias en cuanto a la percepción de los participantes acerca de los casos presentados y, al comparar los resultados al inicio y al final de las sesiones, se puede observar la mejora en cuanto a los puntajes obtenidos.

Los cambios reportados de forma numérica en las viñetas, son consistentes y señalan un cambio en las estrategias empleadas por los participantes; sin embargo, a lo largo de las sesiones no se reporta un incremento mayor a nivel grupal, sino que incrementan en una sola sesión y se mantiene durante las otras. En este sentido, es necesario hacer ajustes en cuanto a las estrategias promovidas y los casos empleados de modo que se empalmen, tanto para hacer una medición mucho más precisa como para promover cambios mucho más amplios y duraderos.

A través del análisis cualitativo con el gráfico de calorimetría, se pudo observar un cambio en cuanto a la identificación de los elementos del Modelo Procesual de Regulación Emocional, mismo que se refleja en la disminución de errores, confusiones o reactivos sin responder en la última aplicación del instrumento. En este sentido, se puede observar que hubo un proceso de aprendizaje adecuado, es decir que las actividades durante las sesiones fueron adecuadas para promover en los participantes el aprendizaje de estos elementos y poder aplicarlos al análisis de sus emociones y conducta.

En la primera aplicación del instrumento, la confusión más común se encuentra entre lo que es un pensamiento y una emoción. En general, esta confusión tiene mucho que ver con el uso del lenguaje; sin embargo, a lo largo de las sesiones se hizo mucho énfasis en la diferenciación de ambos elementos y a la ampliación del vocabulario emocional, para lo cual el Termómetro Emocional (*Mood Meter*) fue un elemento clave.

Otro elemento en el que muchos de los participantes tuvieron errores fue en la identificación de la intensidad de su emoción debido a varios factores: 1) la dificultad de identificar la emoción en cada situación; 2) el desconocimiento de que una emoción puede variar en cuanto a su intensidad, es decir que ellos pensaban que una emoción se presenta en todo o nada y así es como se reacciona ante una situación y 3) la falta de un referente para comparar la intensidad de las emociones que experimentan. Los cambios favorables en este elemento estuvieron directamente relacionados con los temas tratados en la sesión 3, donde los participantes conocieron el termómetro emocional y trabajaron con ejemplos que identificaron la intensidad de sus emociones a través de su conducta y otras pautas, reflexionaron acerca de las opciones que tienen en cada nivel de su emoción y los alcances de sus acciones en cada uno de ellos.

Un punto interesante al respecto del aprendizaje promovido y los resultados del análisis de calorimetría es el hecho de que, en la aplicación final de las viñetas, los participantes que obtuvieron puntajes de 0 en alguno de los elementos son adultos mayores. Esto sugiere, en primer lugar, que los errores pueden deberse a la diferencia de su proceso de aprendizaje como tal, es decir, al deterioro cognitivo derivado del envejecimiento, lo que llevaría a los participantes de mayor edad a tener dificultades para procesar la información, centrarse la atención en ciertos temas y pensar de forma flexible (Bonotti, Spina, De la Barrera & Donolo, 2009); por otro lado,

sugiere también una limitante del taller en cuanto a la atención de este grupo de personas, para lo cual es necesario realizar adecuaciones para que puedan beneficiarse aún más de las actividades.

La disminución de respuestas negativas en todas las categorías observadas a través del estudio de calorimetría, demuestra los cambios originados a partir del taller, y en cuanto a los ejemplos que se mencionan. Los participantes en general tenían dificultades dar respuestas originales y no estereotipadas. Al observar los cambios y la diversificación de respuestas durante las sesiones pudieron percibir de forma más versátil su papel como padres y darse cuenta de los distintos factores que intervienen en la interacción con sus hijos.

El cambio en la apertura al diálogo de parte de los padres, observados entre la primera aplicación de las viñetas a la última aplicación de las mismas, marca una posibilidad de apertura hacia la autonomía de los hijos. Es decir, al abrirse la oportunidad al diálogo, los padres brindan a sus hijos la oportunidad de expresar sus opiniones, compararlas y participar de manera activa en la toma de decisiones, por muy pequeñas que sea, lo cual traerá a la larga un desarrollo personal mayor, responsable y autónomo, y les permitirá tomar decisiones mucho más complejas y autónomas, pues habrán podido practicar en un ambiente seguro y motivante.

Con respecto a los estilos de crianza que emplean los padres, mismos que se vieron modificados para dirigirse a un estilo más asertivo. Autores como Alegre (2011), Li, Bai, Zhang y Yinghe (2018), y Álvarez-García (2016), señalan que el hecho de que se adopte un estilo más asertivo beneficia directamente a los hijos, haciendo posible que mejoren sus resiliencia, logro escolar y competencia escolar, entre otras habilidades. La medición de estos cambios en los hijos se encuentra fuera de los objetivos de este estudio, aunque sería conveniente realizarla en futuros trabajos.

### **5.1.2. Sobre la propuesta educativa**

Con base en los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de evaluación, se valorarán a continuación los principales aciertos del taller como propuesta educativa.

El taller fue diseñado con una estructura flexible y adaptable a las necesidades de los participantes, teniendo actividades medulares que pueden ser adaptadas a distintas temáticas, ejemplos y situaciones que sean pertinentes a cada grupo. Esta característica y su utilidad se pueden observar al momento de aplicar el taller en dos escenarios distintos y con resultados muy similares. A su vez, como propuesta para la acción profesional, brinda la posibilidad de mantener el interés en las temáticas abordadas, generar la participación y apoyar de forma directa las problemáticas de los participantes (Spies, Seale y Botma, 2015). Para fines de investigación, la estructura de la sesión brinda la oportunidad de hacer estudios comparativos posteriormente.

Respecto a las sesiones y sus contenidos, la estructura permite tener un esquema completo tanto de la familia de estrategias de regulación emocional como de las situaciones que a los padres les pueden llegar a generar conflicto. A este respecto, los resultados de la evaluación de la satisfacción de usuarios señalaron una necesidad percibida de ampliar el número de sesiones para abarcar más temáticas y más estrategias para apoyar.

Durante cada sesión, los logros de los participantes fueron cruciales para continuar con el éxito en las sesiones subsiguientes (Spies, Seale y Botma, 2015). Por ejemplo, en la primera sesión, fue crucial que los participantes identificaran la necesidad que tienen de reconocer sus emociones y regularlas, es decir que pudieron comprender la utilidad del taller y, por tanto, sentirse involucrados.

Dentro del taller, los participantes pudieron compartir sus experiencias, lo cual favoreció la motivación y potenció la posibilidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales. Esta situación subsanó la falta de tareas para el análisis y generó un ambiente donde los participantes podían expresarse con confianza (Spies, Seale y Botma, 2015; King 2017). Así, a pesar de no realizar tarea, los participantes podían comentar episodios de interacción con sus hijos en los cuales demostraban la asimilación de los temas y estrategias que se revisaban a lo largo de las sesiones.

La revisión de la literatura realizada para la justificación teórica del presente estudio señala una marcada tendencia hacia la atención de grupos con necesidades muy específicas, en las cuales se les brindan estrategias a los padres de familia para regular sus emociones al enfrentarse a sus condiciones familiares; es por ello que el presente estudio se enfocó a una población más general pues en todos los ámbitos es importante la regulación emocional y los resultados son favorables; sin embargo, las dificultades de identificación de los padres en el CCJMSN, donde la población de PAES se mezcló con la comunidad en general, sugieren la necesidad de separar ambas poblaciones para brindar una mejor atención, o la adecuación de las actividades para abarcar un espectro más amplio de experiencias.

Una de las principales dificultades a lo largo de las sesiones, en el grupo de madres de familia que participaron en el CCJMSN, fue la apertura a la participación, es decir que evitaban comentar experiencias y cuestiones “comprometedoras”, lo cual representó una limitante para poder ahondar en situaciones de interés y que les pudieran apoyar aún más. La creación de un ambiente de respeto y apoyo fue clave para lograr la apertura y la participación; sin embargo, se considera necesario trabajar una sesión de adaptación al taller donde se establezca un ambiente de confianza y lineamientos de respeto más claros para promover la

confianza; es decir que se realice una primera sesión más amplia en estos aspectos y que permita a los participantes conocerse y establecer los principios de convivencia que les faciliten su participación en temas más emocionales.

Spies, Seale y Botma (2015) señalan la simulación como pieza clave de las propuestas educativas para adultos pues les permite practicar y poner en práctica distintas estrategias y habilidades de pensamiento; sin embargo, en la presente propuesta, los participantes no estaban dispuestos a participar en un juego de roles de forma tan directa y prefirieron, en su mayoría, ser espectadores. En este sentido, es de suponerse que el contexto social y personal de cada participante configuró de esta manera al grupo, de modo que fue necesario hacer una adecuación a las actividades y trabajar a través de la reflexión colectiva. Una alternativa para trabajar casos puede ser retomar una de las experiencias que ya se han comentado con anterioridad, que haya surgido de alguno de los participantes, y que el facilitador pueda representarlo o apoyarse de recursos digitales para que sea presentado al grupo y se comente.

Los aprendizajes percibidos por los participantes dan cuenta de distintas cualidades y puntos fuertes del taller: 1) que el taller hizo énfasis en la aplicabilidad de las estrategias empleadas, 2) que se enfatizó el uso de conceptos explicativos que permitieron apropiarse del conocimiento y empearlo para explicar la regulación emocional de forma más coloquial, 3) que se promovió la conciencia y, a través de las sesiones, los participantes lograron regular sus emociones de una forma más adecuada, 4) que el taller promovió la empatía y la comprensión de los padres de familia hacia sus hijos, lo cual favoreció su interacción positiva y, por consiguiente, resultó en una mejora percibida en la relación padre-hijo, 5) los referentes, tanto teóricos, como de casos ficticios y reales compartidos promovieron la reflexión de la propia paternidad en los participantes.

Los cambios personales que refieren los participantes hablan de la capacidad reflexiva que se promovió dentro del taller y que los hizo más conscientes de cómo se relacionan con sus hijos, su pareja y las personas que los rodean en diferentes ámbitos. En este sentido, el taller se vuelve valioso por la transferencia de las estrategias que se ejercitaron en él.

Respecto a las cosas que les agradaron del taller, los participantes coinciden en cuanto al aprendizaje y la aplicabilidad de las estrategias, pero dos aspectos llaman la atención: el acompañamiento y la validación. En el primer caso, el taller se diseñó pensando en ser una guía que apoyara a los padres en su vida diaria, más que un manual de vida, por lo cual el empleo de casos reales fue crucial para que los participantes se involucraran y aprendieran, lo cual resultó también en la percepción de sentirse apoyados en las dificultades que se iban presentando en su día a día.

En el caso de la validación, la idea inicial que rigió todo el taller fue precisamente retomar la experiencia de los padres de familia para enriquecer el conocimiento del grupo en general. En este sentido, como responsable y facilitadora, mi labor fue la de promover el respeto y la participación, además de que en todo momento cuidé que los participantes recibieran la retroalimentación y el apoyo necesario, tanto para la comprensión del tema como para la participación y la reflexión personal. Que los padres se sintieran cómodos y valiosos en cada sesión fue uno de los principales logros, no sólo de la investigación o del taller sino mío, pues logré cambiar el autoconcepto de los participantes en su papel de padres, lo cual me propuse desde el inicio de este trabajo.

En suma, la propuesta resulta pertinente para abordar la temática de regulación emocional con padres de familia; sin embargo, es necesario poner énfasis a los detalles que resultaron difíciles de comprender, buscar alternativas para sortearlos y proponer mejoras para

potenciar el aprendizaje y tener una propuesta generalizable a distintos contextos. La siguiente sección se encargará de revisar los elementos perfectibles del trabajo en general

### **5.1.3. Recomendaciones para futuras intervenciones**

En esta sección se discuten las limitaciones y obstáculos para la realización de la presente investigación, además de presentar una serie de recomendaciones y propuestas para su mejora de modo que el taller pueda ser implementado en el ámbito educativo.

A través del Cuestionario de Estimulación Familiar, se recabó información respecto a situaciones generales de crianza en las áreas de independencia, disciplina y afectividad, consideradas coherentes con las necesidades y cambios reportados en la literatura como cruciales en la etapa de la adolescencia (Alegre, 2011; Álvarez-García et al., 2006; Salari, Ralph y Sanders, 2014; Vargas et al., 2017). Los cambios surgidos a partir de la intervención muestran un ligero aumento en los puntajes de cada dimensión, lo cual sugiere un cambio mínimo en cuanto a los elementos evaluados a partir del instrumento, es decir que las dimensiones evaluadas a través del instrumento no corresponden directamente con las trabajadas dentro de taller y, sin embargo, se asocian de forma que se pueden notar cambios.

Para fines de evaluación, es conveniente que se realicen adecuaciones de modo que, tanto el instrumento como el contenido del taller, se basen en dimensiones de trabajo similares, es decir que se parta de un marco teórico y metodológico común que permita reportar de forma directa y certera los cambios obtenidos a partir de la intervención. Una alternativa a este respecto puede ser el diseño o adaptación, validación y confiabilización de un instrumento

distinto que evalúe directamente las estrategias de regulación emocional y los elementos de crianza trabajados dentro del taller.

En el caso de diseñar un instrumento, es necesario que retome, al igual que en las sesiones del taller, una fase del Modelo Procesual de Regulación Emocional y una estrategia cognitivo conductual que haga referencia a cada familia contenida en el mismo modelo; además, se requiere crear reactivos que hagan referencia a las prácticas parentales más comunes entre los padres de adolescentes y que tomen en consideración los cambios promovidos en el taller. Los resultados del taller pueden ser útiles para este fin.

Es importante asegurar la periodicidad en las sesiones. En las viñetas se puede observar una mejora desde la segunda sesión, en la aplicación del instrumento, misma que se mantiene en la siguiente sesión; sin embargo, para la cuarta sesión parece haber un retroceso respecto a los puntajes obtenidos que los colocan debajo incluso del puntaje inicial. Este retroceso coincide con la suspensión de las sesiones del taller, debido a actividades escolares, que pudo haber generado un “olvido” de los temas tratados, aunque al final de la sesión los puntajes volvieron a situarse en un rango similar a las sesiones anteriores.

Además de la necesidad de controlar de forma más rigurosa la implementación de las sesiones para evitar los retrocesos y, otra situación importante es la necesidad de involucrar a los participantes en la realización de las tareas en casa de modo que se refuerce el aprendizaje. Una forma de sortear esta limitante puede ser el uso de recursos digitales que permitan brindar asesoría personalizada o un seguimiento directo de las estrategias que emplean los participantes y poder, al mismo tiempo, despejar dudas que pudieran estar surgiendo y que impidan su aprendizaje de manera directa. En este sentido, se pueden retomar ciertos elementos del estudio de Oana, Capris y Jarda (2015), como el uso de un blog, plataforma digital, o redes sociales

donde se suban contenidos de consulta que sirvan de apoyo a los padres de familia, además de tener la posibilidad de comunicación directa para resolver dudas y monitorear el progreso de los participantes.

Uno de las dificultades a resolver tiene que ver con la comprensión de las instrucciones dadas a los participantes en cada una de las actividades. El instructor necesita ser sensible a las necesidades de cada población y hacer ajustes en el momento, a través de ejemplos, en su discurso, o desde el diseño de las sesiones, planteando mejoras a partir de la situación vivenciada a través de este estudio. Por ejemplo, en la primera sesión para identificar pautas de expresión emocional en distintas situaciones, fue difícil para los participantes comprender el juego de charadas, por lo cual, en el segundo grupo se emplearon ejemplos que mejoraron la comprensión y facilitaron la realización de la actividad, otra alternativa hubiera sido emplear un juego similar, como Pictionary o caras y gestos.

Salari, Ralph y Sanders (2014) mostraron un precedente que coincide con los resultados obtenidos en este estudio pues, a los padres pertenecientes a la comunidad donde se trabajó se les dificultaba mucho el acceso al programa por sus horarios y actividades, además de que este tipo de temas generó ansiedad en ellos por sentirse señalados. El presente estudio concuerda con tales observaciones pues, a pesar de ser una propuesta enmarcada en la dinámica escolar, las actividades de los padres de familia limitaron la participación y, por tanto, la representatividad de la muestra.

En cuanto a la asistencia de los padres, es difícil sortear las dificultades propias del contexto social como los horarios de trabajo, pero se puede trabajar con los otros aspectos como la ansiedad que les provoca que otros padres o miembros de la comunidad los vean como personas desadaptadas o con problemas; en este sentido, para futuras intervenciones, la

recomendación es que se genere un proceso de desensibilización dentro de la misma comunidad educativa, es decir que se trabaje en conjunto con el área de orientación en el tratamiento de los temas permanentes de la agenda escolar e introduciendo poco a poco a los padres a temas más específicos, esto trabajando de forma específica con cada uno de los grupos escolares, como parte de la ruta de mejora de cada plantel.

Respecto a la dificultad para reflexionar que pueden tener los padres, el taller permitió romper las barreras en la mayoría de los padres al validar su experiencia y retroalimentar sus respuestas en cada actividad; sin embargo, en el caso de los participantes de mayor edad, esto fue mucho más difícil, por lo cual es necesario que el taller emplee actividades y ejemplos más concretos para apoyar su aprendizaje y facilitar que compartan su experiencia de forma más enriquecedora.

A pesar de que el programa estuvo disponible para un gran número de padres de familia, la poca participación tuvo que ver con una difusión pobre del mismo; en este sentido, es de vital importancia el involucramiento activo del facilitador en la promoción de todas las actividades escolares de modo que se garantice el interés y la participación a través de la familiarización con la población; es decir que el facilitador no sea un agente externo sino un apoyo permanente dentro del plantel. Otra opción al respecto es abrir la posibilidad de participación a través del uso de las tecnologías o en otros espacios y horarios; por ejemplo, en el CCJMSN el objetivo era que los padres de los estudiantes de PAES tuvieran acceso al taller, pero el horario limitó la participación de otros padres que pudieron enriquecer la experiencia, una alternativa puede ser abrir un taller en fin de semana, por ejemplo, a fin de que los padres de familia puedan tener acceso al mismo.

Algunas de las limitantes percibidas por los mismos participantes dan cuenta también del proceso reflexivo por el cual estaban pasando, así como de su necesidad de tener un acompañamiento a más largo plazo. En este sentido, la opción es agregar de dos a tres sesiones que trabajen con estrategias de regulación emocional más complejas como el entrenamiento en resolución de problemas, autoinstrucciones o toma de decisiones, las cuales les pueden ser útiles a los padres para manejar situaciones mucho más complejas o que demanden mayor esfuerzo.

Como se puede observar, los puntos señalados hacen referencia a la practicidad de la propuesta, más que al contenido o el diseño en general, y pueden ser modificados de modo que el taller se fortalezca y se tengan mejores parámetros de comparación respecto a sus efectos. en este sentido, la propuesta se consolida como un material útil para la labor educativa.

## **5.2. Conclusiones generales**

El objetivo de investigación fue cumplido, a través de la condensación de los principios teórico-metodológicos en un taller con una estructura y contenidos pertinentes y relacionados tanto con el modelo teórico, como con las características metodológicas retomadas de trabajos anteriores y con las necesidades de la población atendida a través de la propuesta educativa.

El diseño de las viñetas de casos, el análisis cualitativo de las mismas y la recolección de datos provenientes de los usuarios a lo largo de las sesiones permitieron cumplir con el objetivo de evaluación del taller, proceso que se vio enriquecido a través del análisis de los resultados obtenidos a través del Cuestionario de Estimulación Familiar. La evaluación a través de las viñetas resulta también un aporte a la investigación educativa pues brinda una

herramienta coherente con el modelo y de fácil empleo para el profesional interesado en llevar a cabo programas similares.

A través de los instrumentos, se obtuvieron evidencias suficientes para identificar cambios en las estrategias de regulación emocional de los participantes, mismos que sugieren su empleo en situaciones cotidianas no solo con sus hijos sino en otros ámbitos. Así, a través de estos resultados se comprueba que el taller es útil para promover dichas estrategias y favorecer su uso.

Atendiendo a las recomendaciones de trabajos anteriores, se emplearon estrategias de tipo cognitivo conductual, que resultaron pertinentes y favorables para fortalecer las habilidades de los participantes. En este sentido, el taller constituye un primer paso importante para la implementación organizada de estas estrategias para promover la regulación emocional en padres, lo cual puede dar pie a investigaciones futuras mucho más amplias en este tema.

De los resultados obtenidos, se destaca la forma en que los participantes modificaron sus respuestas ante emociones negativas, a través del uso de las distintas estrategias, de las cuales resultaron esenciales el despliegue atencional, la generación de respuestas alternativas y el termómetro emocional.

Respecto a la promoción de una mejor relación entre padres e hijos, los resultados muestran cambios en los cuales se reducen los conflictos, además de que los padres se perciben a sí mismos como capaces, lo cual favorece el entendimiento de ambas partes. Así, el taller, con las mejoras propuestas, provee de condiciones para modificar de forma positiva la relación padre-hijo.

En suma, a la luz de la experiencia, es plausible considerar que el taller de regulación emocional para padres cumple con los criterios necesarios para ser considerado como

una propuesta adecuada para promover las estrategias de regulación emocional en padres de adolescentes, la cual puede ser empleada en contextos escolares o extraescolares y que puede enriquecer la labor del psicólogo escolar, al ser adaptable a las necesidades de cada población.

### **5.3. Experiencia profesional**

En términos de experiencia profesional, el taller para padres “Mis emociones, mi adolescente y yo” significó para mí un reto cumplido, pues me planteé el objetivo inicial de ayudar a los padres de los adolescentes desde su persona, más que desde su papel como padres, que es como, a mi perspectiva, se les trata de “ayudar” en la mayoría de los casos. Mi primer objetivo era precisamente cambiar la perspectiva que se tiene de los padres como agentes de cambio para el bienestar de sus hijos y verlos más como personas que también requieren atención de sus propias necesidades. Puedo decir que la respuesta de los padres a las actividades del taller y los cambios percibidos, tanto por mí como por ellos mismos, me da la pauta de que cumplí mi objetivo y pude brindarles ese trato profesional digno.

En segundo lugar, el diseño y la implementación del taller fue para mí un logro profesional puesto que fue mi primer acercamiento a la intervención educativa con adultos. Dentro de mi experiencia profesional, he trabajado con adultos en el ámbito clínico y, obviamente, como mis compañeros de equipo en el ámbito laboral, pero trabajar con ellos de forma directa como facilitadora del cambio que promovía hizo necesario que me empapara de principios de aprendizaje y cambiara también mi perspectiva personal respecto a la enseñanza. Las dificultades para expresar las instrucciones, por ejemplo, me hicieron reflexionar y replantearme la forma de educar que adoptaba para poder cumplir mis objetivos en cada sesión.

Personalmente, considero realmente que mi trabajo da grandes aportes por ser un trabajo pionero en esta temática y que puede ser retomado muy bien en investigaciones futuras para ser enriquecido y, sobre todo, para enriquecer la vida de las familias, que fue mi principal objetivo, pero, sobre todo, creo que ha dado grandes aportes a mi crecimiento profesional pues me permitió enriquecerme en las experiencias de los padres y complementar mi visión de la adolescencia, además de que el proceso enriqueció también a mis compañeros y me permitió dialogar profesionalmente con ellos.

## Referencias

- Alegre, A. (2011). Parenting style and children's emotional intelligence: What do we do? *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. Vol 19 (1). pp 56-62. DOI: 10.1177/1066480710387486.
- Álvarez-García, D. et al. (2016). Parenting style dimensions as predictor of adolescent antisocial behavior. *Frontiers in psychology*. Vol. 7. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01383.
- Barreto M., E. (2009). *Diseño y validación de un manual de apoyo para madres y padres cuyos hijos (as) presentan dificultades en su aprendizaje*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Recuperado de la página electrónica:  
<http://www.tutoriaaprendizajeadolescentes.org/Padres/MANUALDEAPOYOPARAPADRESY MADRESCUYOSHJO.pdf>
- Barros, L. Goes, A. R. y Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudios de Psicología Campiñas*. Vol. 32 (1). recuperado de la página electrónica: :  
<http://www.scielo.br.pbidi.unam.mx:8080/pdf/estpsi/v32n2/0103-166X-estpsi-32-02-00295.pdf>
- Bargh, J. A. y Williams, L. E. (2014). The nonconscious regulation of emotion. En Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation supplement*. pp. 64-77. New York: The Guilford Press.
- Baumeister, R. F.; Zell, A. L. y Tice, D. M. (2014) How emotions facilitate and Impair Self-Regulation. En Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation supplement*. pp. 45-59. New York: The Guilford Press.
- Bochi, A., Friedrich, D. y Barbosa P., J. T. (2016). Revis~ao sistemática de estudos sobre programas de treinamento parental. *Trends in psychology*. Vol. 24 (2). pp. 549-563.

- Bonotti, P.; Spina, D.; De la Barrera, M. L. & Donolo, D. (2009). Funciones ejecutivas y aprendizaje en el envejecimiento normal: Estimulación cognitiva desde una mirada psicopedagógica. *Revista Chilena de Neuropsicología*. Vol. 4 (2). pp. 119-126. Recuperado de la página electrónica: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5745529>
- Crespo, L. M.; Trestacota, C. J.; Aikins, D y Wargo-Aikins, J. (2017). Maternal Emotion Regulation and children's behavior problems: The mediations role of Child Regulation. *Journal of Child and Family Studies*. DOI: 10.1007/s10826-017-0791-8
- Enebrink, P.; Björnsdotter, A. y Ghaderi, A. (2013). The emotion regulation questionnaire: Psychometric properties and norms for Swedish parents of children aged 10-13 years. *Europe's journal of psychology*. Vol 9 (2). pp. 289-303. DOI: 10.5964/ejop.v9i2.535
- Fabrizio, C. S., Stewart, S. M., Ip Y., A. K. y Lam, T. H. (2014). Enhancing the parent-child relationship: a Hong Kong community-based randomized controlled trial. *Journal of family psychology*. Vol 28 (2). pp. 42-53. DOI: [10.1037/a0035275](https://doi.org/10.1037/a0035275)
- Fabrizio et al. (2015). Parental emotional management benefits family relationship: A randomized controlled trial in Hong Kong, China. *Behavioral Research and Therapy*. Vol 17. pp. 115-124. DOI: [10.1016/j.brat.2015.05.011](https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.05.011)
- Gallardo A., M. E. (2012). *Manual para tutores de adolescentes con problemas de aprendizaje que colaboran con padres*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- Garbacz, S. A.; Swanger-Gagné, M. S y Sheridan, S. M. (2015). The Role of School-Family Partnership Programs for Promoting Student SEL. En: Durlack, J. A.; Domitrovich, C. E.;

- Weissberg, R. P. y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook in social and emotional learning: Research and practice*. pp. 244-259. New York: The Guilford Press.
- Gómez P., O. y Calleja B., N. (2016). Regulación emocional, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. Vol. 8 (1). pp. 96-117. Recuperado de la [página electrónica:](http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/articulos/render/176/1) [www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/articulos/render/176/1](http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/articulos/render/176/1)
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. Vol. 39. USA: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. pp. 3-20. New York: The Guilford Press.
- John, O P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*. Vol 72 (6). DOI: [10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x)
- Kehoe, C. E.; Havighurst, S. S. y Harley, A. E. (2014). Tuning in to Teens: Improving parents emotion socialization to reduce youth internalizing difficulties. *Social Development*. Vol 23 (2). pp 413-431. DOI: [10.1111/sode.12060](https://doi.org/10.1111/sode.12060)
- King, K. P. (2017). Andragogy illustrated. *Technology and innovation in adult learning*. Jossey-Bass: San Francisco. Recuperado de la [página electrónica:](http://proquestcombo.safaribooksonline.com.pbidi.unam.mx:8080/9781119049616?uicod e=unammx) <http://proquestcombo.safaribooksonline.com.pbidi.unam.mx:8080/9781119049616?uicod e=unammx>
- Le Vogouroux et al. (2015). Le développement des stratégies de régulation affective au cours de l'âge adulte. *L'année psychologique*. pp. 1-33. Recuperado de la [página electrónica:](http://www.cerpo.fr)

[https://centrepsyche-amu.fr/wp-content/uploads/2017/01/ART\\_2015\\_Le\\_Vigouroux-D%C3%A9veloppement-des-strat%C3%A9gies-de-r%C3%A9gulation-2015.pdf](https://centrepsyche-amu.fr/wp-content/uploads/2017/01/ART_2015_Le_Vigouroux-D%C3%A9veloppement-des-strat%C3%A9gies-de-r%C3%A9gulation-2015.pdf)

Li, L.; Bai, L.; Zhang, X. & Yinghe, C. (2018). Family functioning during adolescence: The role of parental and maternal emotional dysregulation and parent-adolescent relationship. *Journal of child and family studies*. Vol. 27 (4). pp. 1311-1323. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0968-1>

Millán H., A. L. (2006). *Un estudio de la influencia del apoyo parental en el rendimiento académico del alumno de secundaria*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.

Oana A., D.; Capris, D. y Jarda, A. (2017). Online coaching of emotion-regulation strategies for parents: *Efficacy of the online Rational Positive Parenting Program and attention Bias Modification Procedures*. *Frontiers of Psychology*. Vol. 8 (500). DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00500](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00500)

PAES (2016). Propuesta de trabajo sobre la colaboración tutor/a-familia PAES. Manuscrito.

Páez, D. y Costa, S. (2014). Regulación afectiva (de emociones y estado de ánimo) en el lugar de trabajo. *Revista psicología: organizações e trabalho*. Vol. 14 (2). pp. 190-203. Recuperado de la página electrónica: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n2/v14n2a06.pdf>

Pereira P., Z. (2011). Los diseños de métodos mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 15 (1). pp. 15-29. Recuperado de la página electrónica: <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>

- Ravindran, N. Engle, J. M., McElwain, N. L. y Krammer, L. (2015). Fostering Parents' emotion regulation through a sibling-focused experimental intervention. *Journal of family psychology*. Vol. 29 (3). pp458-468. DOI: [10.1037/fam0000084](https://doi.org/10.1037/fam0000084)
- Ribero-Marulanda, S. y Vargas G., R. M. (2013). Análisis biométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*. Vol. 30 (3). Recuperado de la página electrónica: <http://www.redalyc.org/html/213/21329176004/>
- Rojas, M. (2018). Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas: Revisión y análisis del estado actual. En: Zavaleta V., A (2018). Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud. pp. 51-94. Lima: CEDRO. Recuperado de la página electrónica: <http://www.repositorio.cedro.org.pe/bitstream/CEDRO/377/1/5872-DR-CEDRO.pdf>
- Romero H., A. (2012). *Convivencia escolar: Colaboración escuela-hogar*. México: UNAM.
- Rutherford, H. J. V.; Wallace, N. S.; Laurent, H. K. y Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental review*. DOI: 10.1016/j.dr.2014.12.008
- Salari, R.; Ralph, A. y Sanders, M. R. (2014). An Efficacy trial: Positive Parenting Program for parents of teenagers. *Behavior change*. Vol 31 (1). pp. 34-52. DOI. 10.1017/bec.2013.31
- Sosa J., M. D. (2002). *Programa de asesoría telefónica para apoyar a los padres de los alumnos que participan en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria*. México: UNAM.
- Spies, C., Seale, I. & Botma, Y. (2015). Adult learning: What nurse educators need to know about mature students. *Curationis*. Vol. 38(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4102/curationis.v38i2.1494>

- Tani, F.; Pascuzzi, D. y Raffagnino, R. (2017). The relationship between perceived parenting Style and emotion regulation abilities in adulthood. *Journal of adult development*. DOI: 10.1007/s10804-017-9269-6
- Torices, A. L. (2016). *Educación emocional en la tutoría: una intervención psicoeducativa*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. En Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. pp. 173-186. New York: The Guilford Press.
- Vargas et al. (2017). Autonomia, responsividade/exigencia e legitimidade da autoridade parental: perspectiva de país e adolescentes. *Psico-USF*. Vol. 22 (1). pp. 23-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220103>

Anexos

Anexo 1. Cartel publicitario del taller



El Centro Comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología UNAM y El programa Alcanzando el Éxito en Secundaria invitan al:

**Taller para padres**  
**"Mis emociones, mi adolescente y yo"**

Dirigido a **padres de familia con hijos de entre 11 y 15 años** interesados en adquirir herramientas para mejorar la relación con sus hijos



**Aprenderemos a:**

1. Identificar nuestras emociones
2. Reaccionar positivamente ante conflictos
3. Técnicas de relajación
5. Estrategias para manejar y transformar nuestras emociones

**5 sesiones** **12, 19, y 26 de abril** **3 y 10 de mayo**

**2:30-4:00 pm**

Tecacalo Mz 21  
Lt 24,  
Col. A. Ruíz Cortines  
Coyoacán

**PAES** Programa Alcanzando el Éxito en Secundarias

Informes e inscripciones:  
Centro Comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro  
Tel.: 56183861

**Anexo 2. Cuestionario de Estimulación Familiar  
(Adaptado de Jiménez, 2011)**

Estimado padre de familia:

El taller del cual usted está participando tiene como objetivo mejorar la relación que tiene con sus hijos a través del uso de estrategias de regulación emocional que usted puede implementar en su día a día. El siguiente cuestionario nos servirá para identificar las estrategias que usted ya posee, al inicio del taller, y aquellas que ha desarrollado después de terminado éste.

Le pedimos que responda el cuestionario por completo y que se sienta en libertad de responder de acuerdo a su experiencia y forma de pensar. Las respuestas que nos proporcione serán totalmente confidenciales y se emplearán de forma profesional para implementar el programa de intervención.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Soy: ( ) Papá ( ) Mamá ( ) Abuelo ( ) Otro: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

Conteste las siguientes preguntas, eligiendo **SÓLO UNA** respuesta de las 5 opciones que se presentan. Anote un X en el paréntesis de la respuesta que describa lo que **OCURRE ACTUALMENTE** en su hogar. Si son varias las respuestas que describen su situación, marque sólo la que indique lo que **OCURRE CON MAYOR FRECUENCIA**. Si no hay una respuesta que corresponda con exactitud, marque **LA QUE MÁS SE LE ACERQUE**. Es muy importante que **CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS**.

**GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.**

**1. ¿Le pide al o la adolescente que guarde y ordene sus cosas?**

- ( ) Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Rara vez  
( ) Nunca

**2. El o la adolescente a su cuidado, ¿participa en tareas de la casa, además de guardar y ordenar sus cosas?**

- ( ) Nunca  
( ) Ocasionalmente realiza tareas sencillas.  
( ) Regularmente realiza tareas sencillas.  
( ) Regularmente participa en muy diversas tareas.  
( ) Regularmente participa en casi todas las tareas del hogar (hacer mandados, limpiar, lavar, preparar alimentos, etc.).



**9. ¿Con qué frecuencia regaña al o la adolescente a su cuidado?**

- Rara vez o nunca                       Cada 15 días o cada mes                       Una vez por semana  
 Dos a tres veces por semana    Diario.

**10. ¿Con qué frecuencia amenaza, castiga o pega al o la adolescente?**

- Diario     Dos a tres veces por semana  
 Una vez por semana                       Cada 15 días o cada mes  
 Rara vez o nunca.

**11. Cuando el o la adolescente causa algún perjuicio, ¿quién lo repara?**

- Casi siempre los padres                       Muchas veces los padres.  
 A veces los padres y a veces el niño       Muchas veces el niño.  
 Casi siempre el niño.

**12. ¿Elogia usted el buen comportamiento o los logros del o la adolescente a su cuidado?**

- Siempre o casi siempre       Muchas veces                       A veces sí y a veces no  
 Pocas veces                       Nunca o casi nunca.

**13. ¿Cómo es la relación entre la persona que se encarga del cuidado del o la adolescente (padre, madre, abuelo, etc.) Y la o el joven a su cuidado? (Si hay más de una persona, puede seleccionar más de una opción)**

- Agresiva     Hay frecuentes problemas  
 A veces buena y a veces problemática       Buena.  
 Hay comprensión y ayuda mutua.

**14. El o la adolescente a su cuidado, ¿platica con usted sobre sus actividades cotidianas?**

- Rara vez o nunca                       Cada 15 días o cada mes       Una vez por semana  
 Dos a tres veces por semana       Diario.

**15. El o la adolescente a su cuidado, ¿platica con usted sobre sus sentimientos y problemas personales?**

- Siempre             Casi siempre             A veces             Rara vez  
 Nunca

**16. ¿Cómo es la relación del o la adolescente con sus hermanos (as) u otros (as) familiares cercanos (as)?**

- Se ofenden o se hacen daño             Frecuentemente se disgustan.  
 A veces se llevan bien y a veces se disgustan     Se llevan bien.  
 Se comprenden y ayudan.

EN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, PUEDE USTED MARCAR **VARIAS** OPCIONES, TODAS LAS QUE DESCRIBAN SU SITUACION PARTICULAR.

**17. ¿Qué medidas correctivas emplea con el o la adolescente a su cuidado?**

- Le pego             Le regaño a gritos o con palabras fuertes  
 Le castigo privándolo de lo que le gusta     Le digo sus errores calmadamente.  
 Lo guío para que por sí mismo se dé cuenta de sus errores.

**18. De las siguientes actividades, ¿cuáles realiza usted con el o la adolescente?**

- Juegos             Deportes             Museos             Paseos.  
 Tareas domésticas

**19. ¿De qué forma le demuestra al o la adolescente a su cuidado que le quiere?**

- Cubriendo sus necesidades (comida, escuela, médico, juguetes, etc.).  
 Siendo cariñoso con él.  
 Platicando con él.  
 Jugando con él.  
 Estando en casa con él.

**20. El o la adolescente a su cuidado, ¿cómo es en su manera de ser y de comportarse? (mencione las cinco características que usted considere más importante).**

- 1 \_\_\_\_\_            2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_            4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

**21. ¿Cuáles son las dificultades más importantes que presenta el o la adolescente a su cuidado?**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

### **Anexo 3. Diseño y validación de viñetas de casos**

Bajo el modelo procesual de regulación emocional de Gross (1998), la regulación de una emoción se presenta en distintas etapas: la presencia de la situación, el despliegue atencional, la apreciación o reapreciación de la situación y la generación de la respuesta. Con base en ello, se diseñó el taller de regulación emocional para padres de adolescentes “Mis emociones, mi adolescente y yo”, con el objetivo de favorecer la relación padre hijo a través de la presentación y la práctica de distintas estrategias, acordes con el modelo.

En el contexto de este taller, se hizo necesaria la validación de un instrumento que permita apreciar los cambios en los aprendizajes de los participantes. De manera general, el instrumento constó de una situación, descrita a través de un comic (viñeta de caso), la cual sirvió para que los participantes identificaran los pensamientos, emociones y su intensidad, así como las respuestas comunes y alternativas en situaciones de conflicto.

El instrumento presentó 6 situaciones que se consideran típicas y que suelen causar conflictos entre padres e hijos adolescentes (ver anexo 3). Para su diseño se empleó el formato de cómic, usando la herramienta *Storyboard Creator*, disponible en línea. Dichas situaciones fueron presentadas, a manera de piloto, a 4 madres de familia de estudiantes de secundaria, 3 de ellos inscritos a PAES y una alumna regular, quienes expresaron su opinión respecto a 1) la claridad de la situación (lenguaje y conflicto claros), 2) la representatividad de los casos (los casos típicamente generan conflictos) y 3) evocación de respuesta emocional (se puede identificar una emoción a partir de la situación).

Para el piloto, se reunió a las madres de familia en uno de los cubículos del centro comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro y se les presentó el objetivo de la sesión, se les presentaron las viñetas empleando una computadora portátil, donde ellas podían observar de

manera grupal el contenido a evaluar. Las viñetas eran presentadas una a una, dando oportunidad a que se observara y se respondieran las preguntas ¿consideran que la situación es típica?, ¿La situación es clara y entendible? y ¿les puede hacer sentir o recordar alguna emoción?

Una vez respondidas esas preguntas se les solicitaron sus observaciones acerca del caso y, a partir de esta experiencia se constató que las viñetas pueden evocar emociones pues se asemejan a las vivencias de las madres de familia con sus hijos. Las respuestas se presentan en la tabla 13, donde se observa la suma de los puntajes emitidos por los participantes en cada uno de los criterios, así como el total para cada uno de los reactivos, lo cual permitió tomar decisiones acerca de cuáles se emplearían para evaluar. De esta primera etapa se descartó la viñeta 4 con el caso de Valeria pues resultó ser poco claro el conflicto que presentaba y porque se consideró que no es representativo ya que hoy en día los chicos casi no salen a la calle con sus amigos (véase tabla 14).

*Tabla 14. Resultados de la validación de contenido de viñetas para evaluación*

<b>Viñeta</b>	<b>Claridad</b>	<b>Representatividad</b>	<b>Evocación de la respuesta</b>	<b>Total</b>
<b>1. Beto</b>	4	3	4	11
<b>2. Laura</b>	4	4	4	12
<b>3. Carlos</b>	4	3	4	11
<b>4. Valeria</b>	2	2	4	8 descartado
<b>5. Paco</b>	3	4	4	11
<b>6. Toño</b>	4	4	3	11

Con base en los resultados obtenidos en el pilotaje, solicitamos a 4 jueces que emitieran su juicio experto respecto al contenido de las viñetas presentadas, empleando los mismos criterios de claridad, representatividad y evocación de la respuesta emocional. Para realizar el jueceo, se empleó la herramienta Google Drive, para presentar las viñetas a evaluar, el

formato con las instrucciones y una tabla donde se les pidió calificar en una escala de 0= No cumple con el criterio y 1= Cumple con el criterio. Al final de cada filase les dio la opción hacer un comentario que pudiera ayudar a mejorar el contenido de la viñeta evaluada a fin de ser empleada para los objetivos del presente trabajo.

Los resultados del jueceo se presentan en la tabla 15. Los puntajes se refieren al total obtenido una vez que todos los jueces emitieron su voto:

*Tabla 15. Resultados del jueceo de contenido de viñetas para evaluación*

<b>Viñeta</b>	<b>Claridad</b>	<b>Representatividad</b>	<b>Evocación de la respuesta</b>	<b>Puntaje total</b>	<b>Comentarios</b>
<b>1. Beto</b>	3	4	4	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aclarar el tipo de tutor</li> <li>○ Me parece muy dramático en el sentido de que se enojan muy rápido. Yo sugiero un diálogo como “ay, ya vas a empezar de nuevo”</li> </ul>
<b>2. Laura</b>	4	4	4	12	Sugiero que, en el 3er recuadro, re acomodes el diálogo porque podrían leer primero el de la niña o el de la mamá. Creo que es primero el de la niña, ¿no?
<b>3. Carlos</b>	4	4	4	12	
<b>4. Paco</b>	4	4	4	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Las bancas ¿desaparecieron? Me llama la atención que los chicos no usen uniforme. Pero si también lo piensas para el bachillerato es muy representativo</li> <li>○ No veo que haya una respuesta del adolescente, aunque igualmente los padres pueden recordar diferentes respuestas (yo he vistos que a veces solo actúan con</li> </ul>

---

					indiferencia)
					○ En la descripción dice que ya fue por tercera vez, quizá eso debería mencionarse o quedar claro en la situación
<b>5.Toño</b>	4	4	4	12	Exagera un poco la extravagancia de la vestimenta o ¿la intención es que se noté la visión del papá sobre la evaluación que hace de su hijo?

---

Con base en estos resultados, se descartó la viñeta número 1 y se aceptó sin modificaciones la viñeta 3. Luego de algunas modificaciones, se aceptaron también las viñetas 2 y 4. Las viñetas elegidas se complementaron con una tabla que contenía preguntas respecto a las emociones, pensamientos y conductas de los padres de familia en situaciones similares (ver anexo 4).

Al inicio de las sesiones 2, 3 y 4, se presentó una de las viñetas para que los participantes contestaran el formato y al final de la sesión lo complementaran con los elementos que hubieran aprendido en el taller.

Para evaluar a los participantes con base en este instrumento se empleará una escala de 0 al 3 en cada uno de los criterios mostrados en la tabla 16:

*Tabla 16. Criterios de evaluación de viñetas de casos*

<b>Criterio</b>	<b>0= Sin respuesta</b>	<b>1= Respuesta negativa</b>	<b>2= Respuesta positiva</b>
<b>1) Identificación de pensamientos</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Pensamientos relacionados con emociones negativas	Pensamientos relacionados con emociones positivas
<b>2) Identificación de emociones</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Emociones relacionadas con malestar o que puedan generar conflictos	Emociones relacionadas con bienestar
<b>3) Identificación de la intensidad de la emoción</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Intensidades altas en emociones negativas	Intensidades bajas en emociones negativas
<b>4) Identificación de sus conductas en situaciones similares</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Conductas negativas o que agraven la situación de conflicto	Conductas positivas o que ayuden a mejorar la situación de conflicto
<b>5) Identificación de las consecuencias de su conducta</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Consecuencias negativas ante las respuestas dadas	Consecuencias positivas antes las respuestas dadas
<b>6) Generación de respuestas alternativas</b>	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Alternativas de acción que generen conflictos o los agraven	Alternativas de acción que mejoren la situación o resuelvan el conflicto

Con el uso de este instrumento se evaluó el tipo de respuestas que daban los padres de familia ante situaciones típica de conflicto con adolescentes, así como los cambios generados a partir de la intervención y la práctica de las estrategias en cada sesión.

**Anexo 4. Viñetas de casos sometidas a evaluación inicialmente**

La mamá de Beto habló en la mañana con el tutor y le dijo que su hijo tiene algunos problemas. Por la tarde, al llegar a casa se encuentra a su hijo en la sala y esto fue lo que ocurrió:



<p>¿Qué está pensando la mamá? ¿Qué pensaría yo en este caso?</p>	<p>¿Cómo se siente la mamá? ¿Cómo me sentiría en esta situación?</p>	<p>¿Qué haría yo en esa situación?</p>	<p>¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?</p>
	<p>¿Intensidad?</p>	<p>¿Qué resultados tendría?</p>	

Laura tiene su propio cuarto y no le gusta que la molesten. Su mamá entra a veces para hacerle una misma petición:



<p>¿Qué está pensando la mamá? ¿Qué pensaría yo en este caso?</p>	<p>¿Cómo se siente la mamá? ¿Cómo me sentiría en esta situación?</p>	<p>¿Qué haría yo en esa situación?</p>	<p>¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?</p>
	<p>¿Intensidad?</p>	<p>¿Qué resultados tendría?</p>	

Evaluación sesión 4

Carlos es un chico muy sociable y tiene muchos amigos. Constantemente sale con ellos, pero a su papá no le agrada:



¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

Evaluación sesión 4

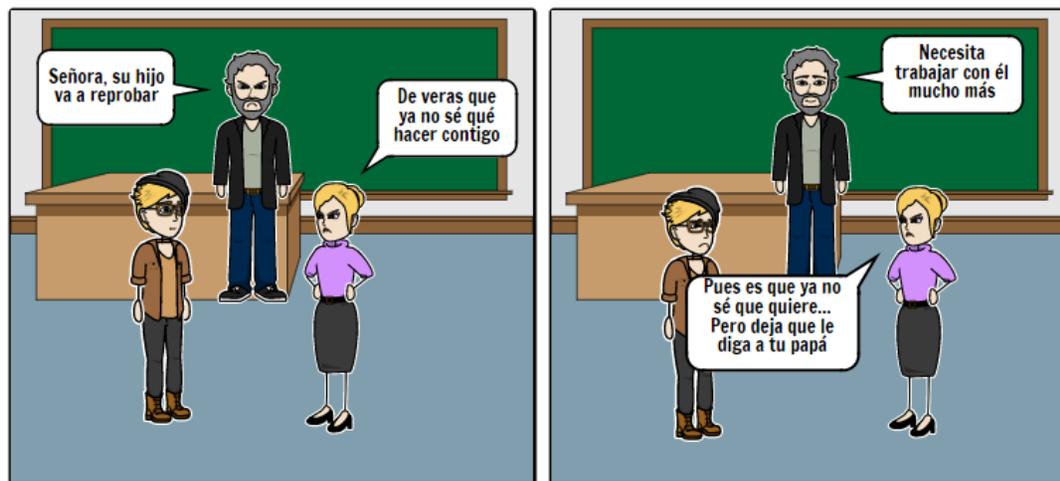
A Valeria le gusta salir con su novio y su amiga, pero descuida un poco sus tareas. Hoy, su papá salió a hablarle:



¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

#### Evaluación sesión 4

La mamá de Paco va por tercera vez a la escuela en este bimestre. Los profesores le han dado varias quejas y hoy platicó con el tutor:



¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

#### Evaluación sesión 4

Toño sale constantemente con sus amigos y le gusta vestirse como ellos. Continuamente tiene esta conversación con su papá:



¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

**Anexo 4. Viñetas validadas para evaluación de sesiones**

La mamá de Beto habló en la mañana con el tutor y le dijo que su hijo tiene algunos problemas. Por la tarde, al llegar a casa se encuentra a su hijo en la sala y esto fue lo que ocurrió:



¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

Evaluación sesión 3

Laura tiene su propio cuarto y no le gusta que la molesten. Su mamá entra a veces para hacerle una misma petición:



¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

Evaluación sesión 4

Carlos es un chico muy sociable y tiene muchos amigos. Constantemente sale con ellos, pero a su papá no le agrada:



¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

Evaluación sesión 4

La mamá de Paty va por tercera vez a la escuela en este bimestre. Los profesores le han dado varias quejas y hoy platicó con el tutor del grupo:



¿Qué pensaría yo en este caso?	¿Cómo me sentiría en esta situación?	¿Qué haría yo en esa situación?	¿Qué alternativas tengo en situaciones como esta?
	¿Intensidad?	¿Qué resultados tendría?	

Anexo 5. Cartas descriptivas de las sesiones del taller

Sesión 1: Explorando las emociones				
Objetivo general	Los participantes reconocerán la importancia de la regulación emocional, de conocer sus propias estrategias y generar otras nuevas para responder ante situaciones de conflicto con sus hijos.			
Actividades				
Actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
1. Bienvenida 5 min	Los participantes serán recibidos para iniciar la sesión.	Dará la bienvenida a los participantes Les invitará a escribir su nombre (o el nombre por el cual les gusta ser llamados) en una etiqueta y a colocársela en un lugar visible. Invitará a los participantes a ocupar un asiento en el espacio de trabajo.	Ingresarán al espacio de trabajo. Anotarán en una etiqueta su nombre y elegirán un asiento dentro del espacio de trabajo.	Etiquetas (Gafetes) Plumones de colores
2. Lo que tenemos en común 10min	Cada participante se identificará con el grupo en cuanto a sus características personales y su interés por aprender para mejorar la relación con sus hijos.	A manera de introducción, mencionará que esta les ayudará a introducir los objetivos del taller. Irà enlistando una serie de situaciones que pueden ser comunes a muchas personas. Pedirá que cuando escuchen una de éstas, con la que se identifiquen, levanten la mano para ver si es muy común o no. Las situaciones irán de lo más general, como “a quién le guste el pan dulce”, “tienen un perrito”, etc. hasta llegar a situaciones más específicas como “quien se pelea con su hijo porque no recoge su cuarto”, “quién quiere aprender una alternativa positiva para estas situaciones”, etc. Luego, invitará a los participantes (2 o 3) a comentar qué es lo que pudieron observar en la actividad e irá guiando la reflexión hacia los aspectos emocionales.	Escucharán las situaciones que presente el facilitador y levantarán la mano en aquellas donde se sientan identificados. Reflexionarán acerca de lo que tienen en común con los otros padres. Participarán comentando acerca de esa reflexión y la necesidad de trabajar juntos para generar alternativas.	Listado de situaciones para identificarse (ver anexo 6).
Actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales

		Facilitador	Participantes	
<p><b>3. Encuadre del taller 10min</b></p>	<p>Los participantes conocerán los objetivos del taller y las reglas de trabajo necesarias para alcanzarlos.</p>	<p>Retomará la actividad y comentarios anteriores, resaltaré que todos los presentes experimentan situaciones, particularmente con sus hijos, en las que no saber qué hacer o qué decir, pero que también tienen en común el querer aprender para mejorar y que esto lo lograremos a través del uso de distintas estrategias para regular nuestras emociones, para evitar peleas o reacciones negativas Presentará el modelo de regulación emocional de Gross, el cual irá guiando las actividades del taller. Establecerá reglas sencillas del taller, necesarias para trabajar adecuadamente</p>	<p>Prestarán atención a la explicación del modelo Expondrán sus dudas, en caso necesario Comentarán, de ser necesario, las reglas que consideran pueden complementar el trabajo durante las sesiones.</p>	<p>Pizarrón Cartel o diapositiva con modelo de regulación emocional</p>
<p><b>Actividad</b></p>	<p>Objetivo:</p>	<p>Secuencia didáctica</p>	<p>Materiales</p>	<p>Actividad</p>

		Facilitador	Participantes	
<p><b>4. Evaluación inicial del taller</b> 30min</p>	<p>Los participantes identificarán las situaciones en que experimentan conflictos con sus hijos, así como las características de éstos. El facilitador obtendrá información que le permitirá evaluar la relación general que tienen los participantes con sus hijos.</p>	<p>Mencionará que es importante partir de la propia experiencia para que el taller sea de utilidad a los participantes. Pedirá a los participantes que piensen en una situación donde tienen comúnmente conflicto con sus hijos y contesten las preguntas que se les plantean en las hojas de trabajo (véase anexo 7). Luego, pedirá que formen parejas para comentar sus respuestas y recorrerá el espacio de trabajo para guiarlos, poniendo énfasis si en algún caso les es difícil identificar alguno de los elementos. Retomará algunos ejemplos (2 o 3) para invitar a la reflexión grupal sobre los componentes de la respuesta emocional, sus antecedentes, enfatizar que las emociones se pueden regular y que esto tiene un impacto positivo en las relaciones que se establecen. Por último, pedirá que contesten el cuestionario que se les presentará (Adaptación de Jiménez, 2011; véase anexo 2)</p>	<p>Elegirán una situación de conflicto con su hijo para trabajar con ella Empleará la hoja de trabajo para describir la situación, incluyendo acciones, emociones y pensamientos de los participantes. Comentan en parejas las situaciones que identificaron, con los elementos que las componen, así como las dificultades que tuvieron para identificar cada uno de ellos. Expondrá sus dudas y las resolverá con sus compañeros o el facilitador de manera oportuna Participará de la reflexión grupal dando ejemplos de las dificultades que tuvieron y los elementos que pudieron identificar Responderán el cuestionario de relación padre-hijo.</p>	<p>Hojas de trabajo Plumas Cuestionario de relación padre-hijo</p>
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo:</b>	<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Actividad</b>

		Facilitador	Participantes	
<p><b>5. Charadas 20min</b></p>	<p>Identificar las emociones con las que están familiarizados los participantes.</p> <p>Que los participantes reconozcan la importancia de reconocer sus propias emociones ante diferentes situaciones.</p>	<p>Pediré a los participantes que formen equipos de 5 a 6 personas y nombren a un representante para jugar.</p> <p>Dará las indicaciones para que inicien el juego: el representante tendrá que adivinar la emoción con base en las pistas de sus compañeros.</p> <p>Al final del juego, preguntará si les resultó fácil, difícil, qué emociones fueron fáciles de identificar, con qué dificultades se encontraron y qué les enseña esta actividad.</p> <p>Comentará la importancia de conocer nuestras emociones y las situaciones que las denotan, pues a partir de ello es que podemos regularlas.</p> <p>Empleará la taxonomía emocional de la universidad de Yale (2013) para ejemplificar la gama de emociones que podemos tener y lo importante que es conocer en qué casos las podemos sentir.</p>	<p>Formarán equipos de 5 a 6 personas y elegirán un representante.</p> <p>Al representante de cada equipo se le colocará una tarjeta en la frente con el nombre de una emoción que no podrá ver, por lo que sus compañeros le darán pistas que lo lleven a adivinarla.</p> <p>Las pistas pueden ser, por ejemplo: “a me siento así cuando...”; “cuando me siento así yo hago o digo...”, etc., que son parte de la expresión de esa emoción, pero sin nóbrala o usar algún sinónimo.</p> <p>Ganará el equipo que termine con sus tarjetas.</p> <p>Reflexionarán acerca de la importancia de conocer las emociones y nombrarlas.</p>	<p>Listado de emociones adaptado del <i>Mood Meter</i> del Centro de Inteligencia Emocional de Yale, 2013 (Véase anexo 8)</p>
<b>Actividad</b>	Objetivo:	Secuencia didáctica	Materiales	Actividad

		Facilitador	Participantes	
<b>6. Cierre de sesión 15min</b>	Los participantes: Resumirán lo aprendido en la sesión Se familiarizarán con el formato de tareas y su realización.	Pediré a 2 o 3 participantes que comenten acerca de la importancia que les dan a los aspectos revisados en la sesión. Presentaré el formato de tareas que emplearán para aplicar lo aprendido en casa (enfaticando la importancia de practicar lo aprendido), Revisaré con los participantes cada uno de los pasos y aclararé las dudas que puedan surgir al respecto.	Participarán comentando los aspectos que consideran más relevantes acerca de lo aprendido en la sesión y por qué los consideran así. Revisarán el formato de tareas con el facilitador y expondrán sus dudas en caso de ser necesario.	Hojas de tarea (véase anexo 9) Plumas
<b>Evaluación de la sesión</b>		El facilitador retomará los comentarios finales de los participantes para realizar la evaluación, en la cual se pretende identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comentarios donde se mencionen elementos de regulación emocional que se trabajaron en la sesión (identificación de la situación y reconocimiento de emociones).</li> <li>✓ Comentarios donde se mencione la importancia de la regulación emocional para los participantes.</li> <li>✓ Comentarios que denoten el interés de los participantes por la temática revisada en esta sesión</li> </ul>		

## Sesión 2: Prestando atención a los detalles

**Objetivo general** Los participantes reconocerán que sus emociones se generan por distintas situaciones y que pueden cambiar su forma de responder ante ellas prestando atención a distintos detalles de la misma situación.

### Actividades

Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
<b>1. Bienvenida 5 min</b>	Los participantes serán recibidos para iniciar la sesión.	Dará la bienvenida a los participantes Les invitará a escribir su nombre (o el nombre por el cual les gusta ser llamados) en una etiqueta y a colocársela en un lugar visible. Invitará a los participantes a ocupar un asiento en el espacio de trabajo.	Ingresarán al espacio de trabajo. Anotarán en una etiqueta su nombre y elegirán un asiento dentro del espacio de trabajo.	Etiquetas (Gafetes) Plumones de colores
<b>2. Revisión de tarea 10min</b>	Los participantes reflexionarán acerca de su tarea y recibirán retroalimentación acerca de sus respuestas	Pedirá a 2 o 3 de los participantes que compartan cómo les fue en la realización de su tarea. Guiará la reflexión a través de preguntas como ¿qué emociones identificó?, ¿qué pensó al respecto?, ¿cómo respondió?, ¿de qué se dio cuenta?, ¿qué le pareció lo más difícil?, etc. Tomará nota de los aspectos más relevantes de las situaciones descritas, como las emociones y las respuestas y las retomará para presentar el objetivo de la sesión.	Comentarán el contenido de su tarea Reflexionarán acerca de las dificultades que tuvieron para realizarla y la forma en que pueden mejorar en las próximas sesiones. Expondrán sus dudas y las resolverán junto con el facilitador.	Formatos de tarea empleados en la sesión anterior y contestados en casa

### 3. Evaluación inicial de la sesión 15min

Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
<p><b>4. Escenas incompletas</b> 20min</p>	<p>Los participantes reflexionarán acerca de la relación que existe entre sus emociones y la atención que le ponen a ciertos detalles de una situación.</p>	<p>Pediré a los participantes que formen equipos de 3 o 4 personas. Iniciaré la discusión preguntando: ¿por qué la misma situación puede representar un conflicto para un padre, pero para el otro no? Proporcionaré las hojas de trabajo (véase anexo 10) y pediré a los participantes que contesten, con base en las imágenes incompletas que presentará. Ayudará a los participantes a identificar las emociones, pensamientos y acciones de cada situación. Develaré las imágenes completas y pediré a los participantes comentar qué diferencias encontraron respecto a su interpretación y lo que realmente pasó, a través de preguntas como: ¿por qué creen que sean distintas sus respuestas a lo que se muestra en cada imagen?, ¿qué relación puede tener esto con el tema que se está tratando en el taller?, etc. Comentaré que la atención a los detalles de una situación puede determinar la emoción que se presenta y su intensidad, por lo cual es útil hacer una pausa y reflexionar acerca de toda la situación, prestando atención a otros detalles que pueden ayudar a regularnos (Brindaré ejemplos).</p>	<p>Formarán equipos de 3 o 4 personas. Comentarán su opinión acerca de la pregunta inicial del facilitador. Con base en las preguntas de las hojas de trabajo, describirán la situación presentada en cada imagen. En plenaria, un representante de cada equipo comentará los elementos que identificaron y compararán sus respuestas con las de los otros equipos. Comentarán las diferencias entre su interpretación y lo que realmente sucedía en cada imagen. Reflexionará acerca de las preguntas del facilitador y de las posibilidades que tiene para atender a las situaciones en conjunto y no sólo a algunos detalles. Expondrá sus dudas y las resolverá con sus compañeros y el facilitador.</p>	<p>Hojas de trabajo Plumas Imágenes digitales (equipo de proyección)</p>

Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
5. Generar alternativas 20min	Los participantes reconocerán la capacidad que tienen para responder de distintas maneras ante cada situación	<p>Pediré que los participantes permanezcan en sus equipos.</p> <p>Retomaré la actividad anterior comentando que, ante cada conflicto, los padres presentan emociones distintas y que esto está relacionado con algunas conductas.</p> <p>Pediré a los participantes que elijan una situación de conflicto que consideren relevante, ya sea porque se trata de algo en común o porque pueden identificar los elementos más claramente.</p> <p>Proporcionaré las hojas de trabajo a cada equipo (véase anexo 11) y explicaré la actividad.</p> <p>Recorreré los equipos para resolver dudas o hacer preguntas que guíen la actividad.</p> <p>Pediré los comentarios de los participantes y cerraré la actividad comentando la importancia que tiene el cambio de respuesta para la regulación emocional y para la relación con los hijos, enfatizando que es necesario hacer consciente la emoción y la respuesta que tenemos en cada situación.</p> <p>También hará evidente la capacidad de los participantes de establecer alternativas, como individuos y apoyados de otros.</p>	<p>Elegirán una situación para trabajar en esta actividad.</p> <p>Emplearán la hoja de trabajo para analizar la situación e identificar las respuestas negativas que pueden derivarse de ella</p> <p>En equipo, compartirán ideas acerca de otras respuestas que resulten más positivas en cada caso.</p> <p>Expondrán sus dudas para poder resolverlas con sus compañeros y el facilitador.</p> <p>En plenaria, cada equipo comentará acerca de las dificultades o ventajas de cada respuesta y la importancia de generar respuestas alternativas ante una emoción negativa.</p>	<p>Hojas de trabajo</p> <p>Plumas</p>

6. Evaluación final de la sesión 5min				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
<b>7. Cierre de sesión 10min</b>	Los participantes recapitularán lo aprendido en la sesión y se familiarizarán con el formato de tareas y su realización.	<p>Pediré a 2 o 3 participantes que comenten acerca de la importancia que le dan a los aspectos revisados en la sesión.</p> <p>Presentaré el formato de tareas que emplearán para aplicar lo aprendido en casa (véase anexo 12).</p> <p>Revisaré con los participantes cada uno de los pasos y aclararé las dudas que puedan surgir al respecto.</p>	<p>Comentarán los aspectos que consideran más relevantes acerca de lo aprendido en la sesión.</p> <p>Expondrá sus dudas acerca de la tarea, en caso de ser necesario, para aclararlas con sus compañeros y el facilitador.</p>	Hojas de tarea Plumas
<b>Evaluación de la sesión</b>		<p>La evaluación de la sesión se llevará a cabo en dos partes, una inicial y una final. Para la evaluación inicial, se les pedirá a los participantes que contesten, con un color de tinta determinado, las preguntas contenidas en el formato de evaluación (véase anexo 4), de acuerdo a su punto de vista y lo que ellos hacen comúnmente en situaciones similares.</p> <p>Conservarán el formato para la evaluación final, en la cual se les pedirá que completen, con un color de tinta distinto, los elementos de sus respuestas que se hayan modificado con base en lo que aprendieron en la sesión.</p>		

Sesión 3: Pensando y sintiendo para actuar 1				
Objetivo general	Los participantes reconocerán el papel central que tienen los pensamientos y creencias en la regulación de las emociones y, a partir de ello, podrán cambiar sus propios pensamientos en situaciones de conflicto			
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
1. Bienvenida 5 min	Los participantes serán recibidos para iniciar la sesión.	Dará la bienvenida a los participantes Les invitará a escribir su nombre (o el nombre por el cual les gusta ser llamados) en una etiqueta y a colocársela en un lugar visible. Invitará a los participantes a ocupar un asiento en el espacio de trabajo.	Ingresarán al espacio de trabajo. Anotarán en una etiqueta su nombre y elegirán un asiento dentro del espacio de trabajo.	Etiquetas (Gafetes) Plumones de colores
2. Revisión de tarea 10min	Los participantes reflexionarán acerca de su tarea y recibirán retroalimentación acerca de sus respuestas	Pedirá a 2 o 3 de los participantes que compartan cómo les fue en la realización de su tarea. Guiará la reflexión a través de preguntas como ¿qué emociones identificó?, ¿qué pensó al respecto?, ¿cómo respondió?, ¿de qué se dio cuenta?, ¿qué le pareció lo más difícil?, etc. Tomará nota de los aspectos más relevantes de las situaciones descritas, como las emociones y las respuestas y las retomará para presentar el objetivo de la sesión.	Comentarán el contenido de su tarea Reflexionarán acerca de las dificultades que tuvieron para realizarla y la forma en que pueden mejorar en las próximas sesiones. Expondrán sus dudas y las resolverán junto con el facilitador.	Formatos de tarea empleados en la sesión anterior y contestados en casa

3. Evaluación inicial de la sesión 5min				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
4. Importancia de las creencias 20min	Los participantes reconocerán la relación que existe entre las creencias, pensamientos, emociones y conductas, así como la importancia que tiene dicha relación con la regulación de sus emociones	Empleará el esquema de regulación emocional para explicar la relación que existe entre las creencias, los pensamientos, las emociones y las conductas y dará ejemplos. Pedirá a los participantes que contesten las hojas de trabajo (véase anexo 13), y comenten en plenaria sus respuestas Cerrará enfatizando que las creencias no son erróneas o verdaderas, sino que son ideas que guían nuestra conducta y que, en ocasiones pueden llevarnos a entrar en conflictos, si no regulamos nuestras emociones y conductas derivadas de ellas.	Prestarán atención a la explicación Expondrán sus dudas Comentarán los ejemplos Contestará la hoja de trabajo, uniendo en cada caso la creencia o pensamiento con la emoción y la conducta que consideren adecuada. Comentarán sus respuestas en plenaria y agregará emociones o conductas en caso de considerarlo conveniente en cada caso	Hojas de trabajo Plumas Presentación/cartel acerca de las creencias y su relación con las emociones y las conductas.
5. Estrategias de reapreciación 30min	Los participantes aprenderán a emplear diferentes estrategias para cambiar sus pensamientos en situaciones de conflicto	Presentará dos estrategias para regular las emociones: parada de pensamiento y termómetro emocional. Pedirá que los participantes formen equipos de 2 a 3 personas. Pedirá a los participantes que elijan una situación con la que van a trabajar y proporcionará hojas de trabajo con las instrucciones para realizar cada técnica.	Formarán equipos de 2 a 3 personas. Elegirán una situación a trabajar. Seguirán las indicaciones de la hoja de trabajo. Expondrán sus dudas En plenaria, comentarán las ventajas y dificultades que tuvieron para realizar la estrategia.	Hojas de trabajo (véase anexos 14 y 15) Plumas y/o lápices

6. Evaluación final de la sesión 5min				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
7. Cierre de sesión 10min	Los participantes recapitularán lo aprendido en la sesión y se familiarizarán con el formato de tareas y su realización.	<p>Pediré a 2 o 3 participantes que comenten acerca de la importancia que le dan a los aspectos revisados en la sesión.</p> <p>Presentaré el formato de tareas que emplearán para aplicar lo aprendido en casa (véase anexo 16).</p> <p>Revisaré con los participantes cada uno de los pasos y aclararé las dudas que puedan surgir al respecto.</p>	<p>Comentarán los aspectos que consideran más relevantes acerca de lo aprendido en la sesión.</p> <p>Expondrá sus dudas acerca de la tarea, en caso de ser necesario, para aclararlas con sus compañeros y el facilitador.</p>	Hojas de tarea Plumas
Evaluación de la sesión		<p>La evaluación de la sesión se llevará a cabo en dos partes, una inicial y una final. Para la evaluación inicial, se les pedirá a los participantes que contesten, con un color de tinta determinado, las preguntas contenidas en el formato de evaluación (véase anexo 4), de acuerdo a su punto de vista y lo que ellos hacen comúnmente en situaciones similares.</p> <p>Conservarán el formato para la evaluación final, en la cual se les pedirá que completen, con un color de tinta distinto, los elementos de sus respuestas que se hayan modificado con base en lo que aprendieron en la sesión.</p>		

Sesión 4: Pensando y sintiendo para actuar 2				
Objetivo general		Los participantes reconocerán el papel central que tienen los pensamientos y creencias en la regulación de las emociones y, a partir de ello, podrán cambiar sus propios pensamientos en situaciones de conflicto		
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
1. Bienvenida 5 min	Los participantes serán recibidos para iniciar la sesión.	Dará la bienvenida a los participantes Les invitará a escribir su nombre (o el nombre por el cual les gusta ser llamados) en una etiqueta y a colocársela en un lugar visible. Invitará a los participantes a ocupar un asiento en el espacio de trabajo.	Ingresarán al espacio de trabajo. Anotarán en una etiqueta su nombre y elegirán un asiento dentro del espacio de trabajo.	Etiquetas (Gafetes) Plumones de colores
2. Revisión de tarea 10min	Los participantes reflexionarán acerca de su tarea y recibirán retroalimentación acerca de sus respuestas	Pediré a 2 o 3 de los participantes que compartan cómo les fue en la realización de su tarea. Guiaré la reflexión a través de preguntas como ¿qué emociones identificó?, ¿qué pensó al respecto?, ¿cómo respondió?, ¿de qué se dio cuenta?, ¿qué le pareció lo más difícil?, etc. Tomará nota de los aspectos más relevantes de las situaciones descritas, como las emociones y las respuestas y las retomará para presentar el objetivo de la sesión.	Comentarán el contenido de su tarea Reflexionarán acerca de las dificultades que tuvieron para realizarla y la forma en que pueden mejorar en las próximas sesiones. Expondrán sus dudas y las resolverán junto con el facilitador.	Formatos de tarea empleados en la sesión anterior y contestados en casa

3. Evaluación inicial de la sesión 5min				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
4. Estrategias de reapreciación 40min	Los participantes aprenderán a emplear diferentes estrategias para cambiar sus pensamientos en situaciones de conflicto	<p>Pediré que los participantes se reúnan por equipos, como estuvieron trabajando la sesión anterior</p> <p>Dará una breve explicación de las estrategias que se abordarán en esta sesión para que puedan trabajar</p> <p>Proporcionará las hojas de trabajo</p> <p>Pediré que los participantes se organicen para hacer un <i>role playing</i> y practicar las estrategias.</p>	<p>Se reunirán por equipos de trabajo</p> <p>Prestarán atención a la explicación</p> <p>Expondrán sus dudas</p> <p>Se organizarán para hacer la representación</p> <p>En plenaria, comentarán sus experiencias, enfatizando las ventajas y las posibles dificultades que verían en cuanto al empleo de la estrategia con sus hijos.</p>	Hojas de trabajo (véase anexo 17 y 18) Plumas y/o lápices
5. Evaluación final de la sesión 5min				
6. Cierre de sesión 10min	Los participantes recapitularán lo aprendido en la sesión y se familiarizarán con el formato de tareas y su realización.	<p>Pediré a 2 o 3 participantes que comenten acerca de la importancia que le dan a los aspectos revisados en la sesión.</p> <p>Presentará el formato de tareas que emplearán para aplicar lo aprendido en casa (véase anexo 19).</p> <p>Revisará con los participantes cada uno de los pasos y aclarará las dudas que puedan surgir al respecto.</p>	<p>Comentarán los aspectos que consideran más relevantes acerca de lo aprendido en la sesión.</p> <p>Expondrá sus dudas acerca de la tarea, en caso de ser necesario, para aclararlas con sus compañeros y el facilitador.</p>	Hojas de tarea Plumas

**Evaluación de la sesión**

La evaluación de la sesión se llevará a cabo en dos partes, una inicial y una final. Para la evaluación inicial, se les pedirá a los participantes que contesten, con un color de tinta determinado, las preguntas contenidas en el formato de evaluación (véase anexo 4), de acuerdo a su punto de vista y lo que ellos hacen comúnmente en situaciones similares.

Conservarán el formato para la evaluación final, en la cual se les pedirá que completen, con un color de tinta distinto, los elementos de sus respuestas que se hayan modificado con base en lo que aprendieron en la sesión.

Sesión 5: Repasando lo aprendido				
Objetivo general	Los participantes recapitularán lo que han aprendido a lo largo de las sesiones y evaluarán su progreso			
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
1. Bienvenida 5min	Los participantes serán recibidos para iniciar la sesión.	Dará la bienvenida a los participantes Les invitará a escribir su nombre (o el nombre por el cual les gusta ser llamados) en una etiqueta y a colocársela en un lugar visible. Invitará a los participantes a ocupar un asiento en el espacio de trabajo.	Ingresarán al espacio de trabajo. Anotarán en una etiqueta su nombre y elegirán un asiento dentro del espacio de trabajo.	Etiquetas Plumones de colores
2. Revisión de tarea final 20min	Los participantes reflexionarán acerca de la forma en que realizaron sus tareas, cómo les ayudó y cómo mejoraron durante las sesiones.	Presentará el objetivo de la sesión y de la revisión final de la tarea Pedirá a los participantes que se reúnan para que compartan, en equipos de 3 o 4 personas, cómo les fue en la realización de su tarea. Guiará la reflexión a través de preguntas como ¿qué han aprendido?, ¿qué situaciones le han resultado fáciles o difíciles?, ¿cómo han cambiado sus respuestas y sus interacciones en este tiempo?, ¿de qué se dio cuenta?, ¿cómo consideran que pueden seguir empleando estas estrategias?, etc. Retomará los comentarios para introducir la siguiente actividad.	Formarán equipos de trabajo Revisarán sus tareas a través de las preguntas Compartirán sus reflexiones al interior de cada equipo, y posteriormente en plenaria.	Formatos de tarea empleados en las sesiones anteriores y contestados en casa

Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
3. Respiración diafragmática 20min	Los participantes aprenderán a emplear estrategias sencillas de relajación en situaciones de conflicto que les permitirán regular sus emociones.	Comentará, que, además de las estrategias que ya se han trabajado durante el taller, algunas técnicas de relajación pueden ser útiles para regular nuestras emociones. Presentará la estrategia de respiración diafragmática y pedirá a los participantes que las practiquen en grupo, retomando una situación real, retomada de sesiones anteriores. Recorrerá el espacio de trabajo para observar la forma en que se desenvuelven los participantes. En plenaria, pedirá que comenten cuál fue su experiencia empleando la técnica y qué dificultades creen que pueden tener en casa para implementarla.	Practicará la técnica de respiración diafragmática Imaginarán guiados por el facilitador, la situación y el uso de la técnica Reflexionarán acerca de su experiencia Comentarán las ventajas y dificultades que encuentran al emplear la técnica en situaciones reales	
4. Carta a mi yo del pasado 20min	Los participantes reflexionarán acerca de su desempeño en el taller, lo que aprendieron y lo que se puede mejorar de este.	Invitará a los participantes a que, en esta última sesión, revisen lo que se ha aprendido hasta ese momento, y para ello les pedirá que escriban una carta a su yo del pasado Guiará a los participantes en el proceso de escritura a través de preguntas como ¿qué aprendí?, ¿en qué he cambiado? ¿cómo mejoró mi relación con mi hijo? ¿qué me gustó?, ¿qué cambiaría de mi desempeño? ¿cómo mejoraría el taller?, etc. Brindará ejemplos de la carta Invitará a compartir la carta a dos o tres participantes.	Reflexionarán acerca de su participación en el taller, los temas, sus aprendizajes y las actividades de las que participaron Escribirán una carta donde recomienden o no a su yo del pasado tomar el taller, retomando las preguntas guía Compartirán de manera voluntaria las cartas que escribieron	Hojas blancas Plumas y/o lápices

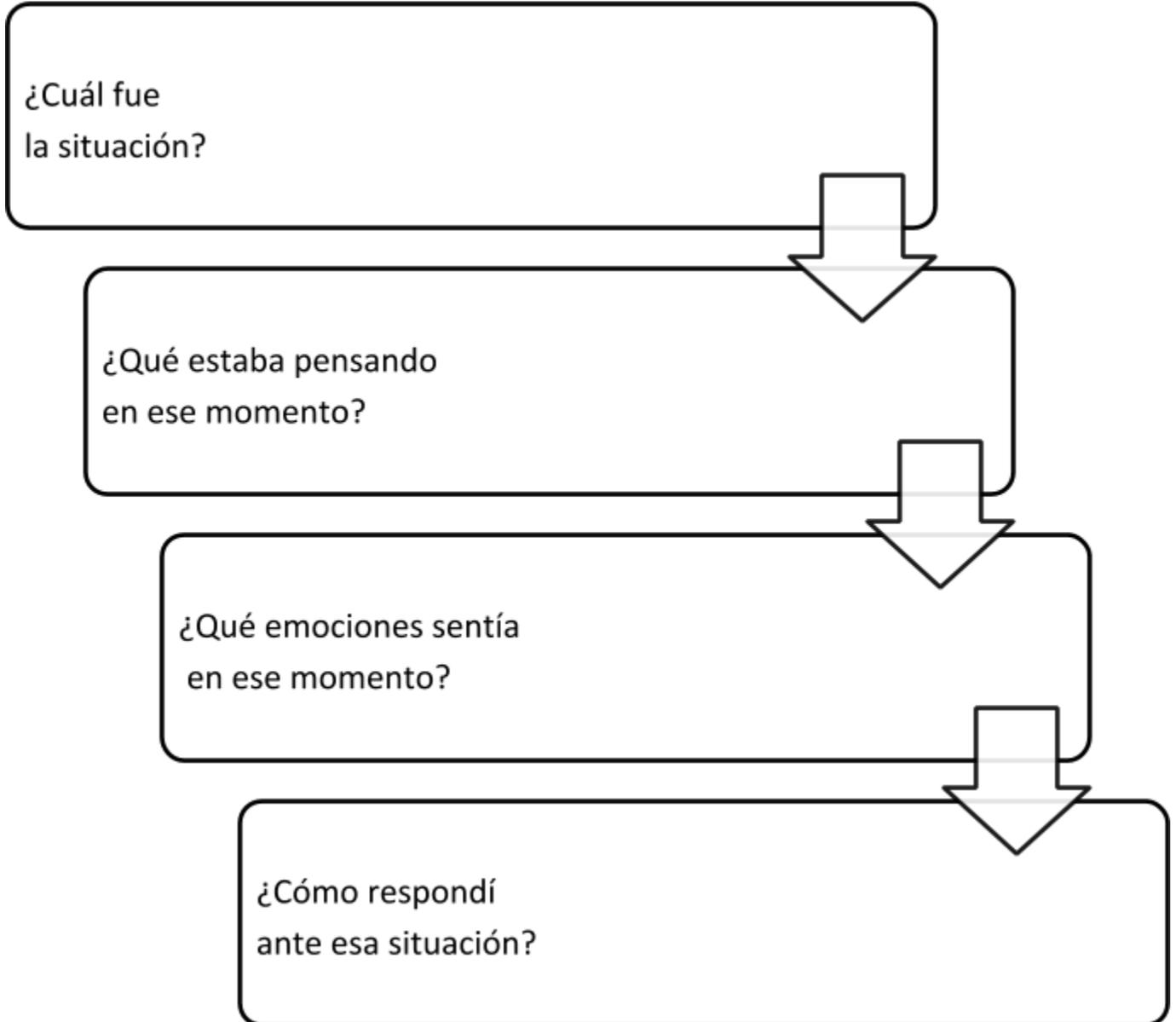
5. Evaluación final del taller 15min				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
6. Cierre de sesión 5 min	Cerrar las actividades del taller	Pediré a los participantes brinden comentarios finales acerca del taller Cerraré la sesión agradeciendo a los participantes su colaboración y el poder compartir sus experiencias con los demás para aprender los unos de los otros.	Comentarán su opinión acerca del taller y las actividades realizadas.	Hojas de tarea Plumas
<b>Evaluación de la sesión</b>		Para la evaluación de esta sesión se analizará el contenido de las cartas, con base en las preguntas guía. En la evaluación final se pedirá que contesten el cuestionario adaptado de Jiménez (2011) para evaluar los cambios en la relación con sus hijos a partir de su participación en el taller.		

**Anexo 7. Listado de situaciones para identificarse. Sesión 1, Actividad 2: Lo que tenemos en común.**

Levanten la mano todos aquellos...

- ✓ ... a los que les gusta el pan dulce
- ✓ ... que viven a 20 minutos o menos de la escuela
- ✓ ... que comen más de 4 tortillas en cada comida
- ✓ ... a los que les gusta correr en las mañanas
- ✓ ... a los que no les gusta madrugar
- ✓ ... que tienen hijos en la primaria
- ✓ ... que de niños tuvieron un amigo imaginario
- ✓ ... a los que no les gusta leer los periódicos
- ✓ ... que tienen mascotas
- ✓ ... que viven con sus papás
- ✓ ... a los que les molesta el ruido de los vecinos
- ✓ ... a los que sus hijos les demuestran su cariño (cuando quieren algo)
- ✓ ... que se preocupan porque sus hijos no les hablan por teléfono en el día
- ✓ ... que se enojan con sus hijos constantemente
- ✓ ... a los que sus hijos les contestan feo
- ✓ ... que sienten que la relación con sus hijos no es buena
- ✓ ... los que tienen conflictos con sus hijos
- ✓ ... a quienes les cuesta trabajo controlar sus emociones en un conflicto
- ✓ ... que no saben cómo evitar las peleas con sus hijos
- ✓ ... que quieren aprender a regular sus emociones...

**Anexo 7. Hoja de trabajo. Sesión 1, Actividad 4: Evaluación inicial**



¿De los elementos anteriores, cuáles fueron más difíciles de identificar?

\_\_\_\_\_

¿A qué cree que se deba?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo 8: Mood Meter (Yale 2013). Sesión 1, Actividad 5: Charadas**

Enfurecido	Furioso	Frustrado	Exaltado	Motivado	Animado	Motivado	Enfervorizado (lleno de fe)
Molesto	Atemorizado	Enojado	Inquieto	Con energía	Alegre	Inspirado	Excitado
Enfadado	Temeroso	Preocupado	Fastidiado	Entusiasmado	Feliz	Optimista	Emocionado
Asqueado	Pensativo	Angustiado	Irritado	Cómodo	Gozoso	Orgullosa	Dichoso
<b>MEDIDOR DE HUMOR</b>							
Disgustado	Decepcionado	Melancólico	Triste	A gusto	Contento	Cariñoso	Sin pendientes
Pesimista	Solo	Desalentado	aburrido	Relajado	Seguro	Relajado	Complacido
Desconcertado	Depresivo	Desanimado	Cansado	Calmado	Satisfecho	Agradecido	Despreocupado
Desesperado	Desesperanzado	Miserable	Agotado	Aliviado	Apaciguado	Tranquilo	Sereno

**Anexo 9: Formato de tarea. Sesión 1, Actividad 5: Cierre de sesión**

Tarea Sesión 1: Explorando las emociones

Nombre. \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

En esta sesión, aprendimos qué es la regulación emocional y su importancia, además de que pudimos poner en práctica la identificación de nuestras estrategias y nuestras emociones ante un conflicto con nuestros hijos.

Para practicar lo aprendido, se le pide que recuerde, durante la semana, los conceptos que hemos revisado (primera sesión: identificar elementos del modelo y nombrar emociones) y que pueda hacer uso de ellos en alguna situación de conflicto que se presente con su hijo.

Tome nota de una situación, guiándose con las siguientes preguntas:


En una escala de 1 a 10, qué tan fácil le resultó identificar los elementos de la situación (Marque con una x en la casilla correspondiente)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Qué dificultades tuvo para realizar el ejercicio?

---

---

---

---

**Anexo 10: Hojas de trabajo. Sesión 2, Actividad 4: Escenas incompletas.**

<b>1. ¿Qué crees que haya pasado antes?</b>	<b>2. ¿Qué está pasando en este momento?</b>	<b>3. ¿Qué crees que pase después?</b>
<b>4. ¿Qué emociones pudieron estar presentes?</b>	<b>5. ¿Qué pensamientos surgieron en esta situación?</b>	<b>6. ¿A qué conclusión llegaron?</b>

**Anexo 11: Hojas de trabajo. Sesión 2, Actividad 5: Generar alternativas.**

Situación descrita

Las respuestas que daría normalmente	Las respuestas positivas que puedo dar:

**Anexo 12: Hojas de tareas. Sesión 2, Actividad 7: Cierre de sesión.**

Tarea Sesión 1: Prestando atención a los detalles

Nombre. \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

En esta sesión, aprendimos que nuestras emociones, ante distintas situaciones pueden cambiar si prestamos atención a distintos detalles de la misma situación y pudimos poner en práctica la generación de respuestas alternativas ante situaciones de conflicto.

Para practicar lo aprendido, se le pide que recuerde, durante la semana, los conceptos que hemos revisado y que pueda hacer uso de ellos en alguna situación de conflicto que se presente con su hijo.

Tome nota de una situación, guiándose con las siguientes preguntas:

Describa la situación empleando los elementos que ya conoce (pensamientos, emociones y respuesta):

¿En qué elementos me centré en esta situación que me hicieron sentirme de ese modo?

¿Qué elementos puedo tomar en cuenta para regular mi emoción?

¿Qué alternativas de respuesta puedo tener?

¿Pude cambiar mi respuesta? ¿A qué se debió? ¿Podría cambiar mi respuesta en situaciones similares?

---

---

---

**Anexo 13: Hoja de trabajo. Sesión 3, Actividad 3: Importancia de las creencias.**

INSTRUCCIONES: Una la creencia con la emoción y la conducta que se relaciona en cada caso

<b>Creencia o pensamiento</b>	<b>Emoción o emociones</b>	<b>Conducta</b>
<b>Debo evitar que mi hijo me vea la cara</b>	Tranquilidad	Escucho a mi hijo ante un problema
<b>Mi hijo puede cometer errores</b>	Empatía	Regaño a mi hijo constantemente
<b>Los padres tienen la razón siempre</b>	Enojo	Le pego a mi hijo para que sepa que debe obedecer
<b>Mi hijo puede aprender lo que desee</b>	Frustración	Ayudo a mi hijo a encontrar la solución ante un problema
<b>Mi hijo se burla de mí</b>	Desesperación	Platico con mi hijo y lo escucho
<b>Mi hijo tiene una opinión diferente y válida</b>	Angustia	Motivo a mi hijo para que haga lo que le gusta
<b>Mi hijo no puede solo</b>	Miedo	Evito situaciones que puedan ser difíciles de resolver para mi hijo

**Anexo 14: Hoja de trabajo A. Sesión 3, Actividad 4: Estrategias de reapreciación: Parada de pensamiento.**

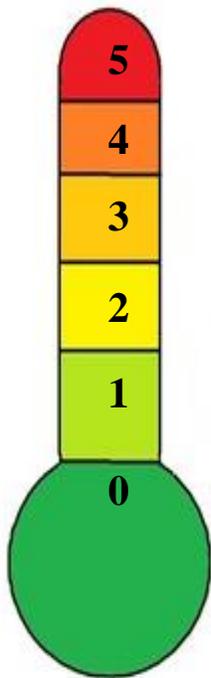
Recordemos que los pensamientos nos ayudan a regular las emociones, por eso es importante detectar los pensamientos que nos hacen sentir de cierta manera y en ese momento pararlos para cambiar nuestra respuesta ante esa situación. Podemos emplear los siguientes pasos para lograrlo:

Paso del proceso	Ejemplo
<b>Observo la situación</b>	Mi hijo trae un citatorio porque no hizo una tarea
<b>Tengo un pensamiento que me hace sentir una emoción</b>	Es un flojo
<b>Deriva en pensamientos que me hacen sentir la emoción con más intensidad</b>	No hace nada Me quiere ver la cara...
<b>ES MOMENTO DE PARAR ESE HILO DE PENSAMIENTOS. Me digo ALTO, y comienzo a observar la situación de nuevo, considerando todos los factores</b>	ALTO ¿Era una tarea difícil? ¿no tuvo los materiales necesarios? ...
<b>Mi emoción se regula porque evite seguir ese hilo de pensamiento que me llevaría a una respuesta inadecuada y, después a un conflicto</b>	Ya me tranquilicé y puedo conversar con él más tranquilamente para ver lo que sucedió

**Anexo 15: Hoja de trabajo B. Sesión 3, Actividad 4: Estrategias de reapreciación: Termómetro emocional.**

En una situación que puede llevarnos a respuestas inadecuadas o incluso agresivas nos podemos regular si reflexionamos acerca de la intensidad de nuestra emoción y las respuestas que brindamos. El siguiente termómetro es una herramienta para identificar el nivel de nuestra emoción y cómo manejarla.

**EJEMPLO DEL TERMÓMETRO PARA EL ENOJO**



**NIVEL SITUACIÓN QUE LA PROVOCA RESPUESTA**

5	Mi hijo me gritó y se encerró en su cuarto	Le grito desde afuera que abra la puerta, lo saco a jalones y le pego
4	Le pedí a mi hijo que fuera a hacer la tarea otra vez y me dijo que dejara de molestar	Le arrebató el control, le apago la tele y le grito que ya estoy harta
3	Mi hijo me contestó muy fuerte que “ya va” desde hace media hora	Le digo a mi hijo que “luego no esté llorando por lo que le pueda pasar”
2	Mi hijo sigue viendo la tele y no me contesta cuando le hablo	Le hablo más fuerte y le digo que debe hacer la tarea
1	Mandé a mi hijo a hacer la tarea hace 5 minutos y sigue viendo la tele	Le repito que tiene que hacer la tarea
0	Le dije a mi hijo que hiciera su tarea, me dijo que sí y prendió la tele	Ninguna

Conocer los niveles de nuestra emoción nos puede ayudar a generar nuevas respuestas para evitar conflictos. En el ejemplo anterior, las respuestas alternativas para cada nivel pueden ser:

Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Le pido firmemente que apague la televisión y vaya a hacer su tarea	Trato de negociar con mi hijo acerca de ver el programa que quiere, pero después apagar la tele y hacer la tarea	Le recuerdo que tenemos un convenio y que ya ha cumplido el tiempo que él mismo estipuló	Le recuerdo que, en caso de no terminar su tarea, tendrá consecuencias en la escuela y que, dado que él estipuló el tiempo, perderá cierto privilegio	Apago la televisión y platico con él respecto a lo que habíamos acordado, me retiro del lugar y le dejo espacio para hacer su tarea	Dejo que se tranquilice, pienso bien la situación y converso con él más tarde

**Anexo 16: Formato de tareas. Sesión 3, Actividad 7: Cierre de la sesión.**

En esta sesión aprendimos acerca del papel que tienen las creencias y pensamientos en las emociones que experimentamos, su intensidad y las respuestas que damos en cada situación. También, pudimos practicar dos estrategias para regular las emociones cambiando los pensamientos (parada de pensamiento y termómetro emocional).

Esta semana practicaremos estas estrategias en situaciones de conflicto reales y le pedimos que describa los elementos de la situación de la forma más completa posible, así como la forma en que llevó a cabo las estrategias, siguiendo la guía que se presenta a continuación.

**Parada de pensamiento**

La situación fue:

Mi pensamiento al respecto fue:

La emoción que sentí fue:

Cambié mi pensamiento por este:

Mi respuesta final fue:

**Termómetro emocional**

La situación fue:

Mi pensamiento al respecto fue:

La emoción que sentí y su intensidad fueron:

Utilicé esta estrategia para regular mi emoción:

Mi respuesta final fue:

**Anexo 17: Hoja de trabajo A. Sesión 4, Actividad 4: Estrategias de reapreciación:  
Evidencias a favor y en contra.**

Evidencias a favor	Evidencias en contra
<p><b>¿Qué pruebas tengo de que mi pensamiento es funcional en esta situación?</b></p>	<p><b>¿Qué pruebas tengo de que mi pensamiento o es funcional en esta situación?</b></p>
<p>Por ejemplo: Sé que a mi hijo no le gusta hacer tarea</p>	<p>Por ejemplo: Sé que no le gusta hacer tarea porque le cuesta trabajo mate Desde pequeño ha tenido dificultades para aprender a hacer operaciones Siempre que lo ayuda su papá se pone muy nervioso</p>

Mi conclusión es: (mi pensamiento es funcional o puede cambiar) por ejemplo: Creo que mi hijo no hace tarea porque le resulta difícil y no porque sea flojo

---



---



---

**Anexo 18: Hoja de trabajo B. Sesión 4, Actividad 4: Estrategias de reapreciación: Ventajas y desventajas.**

Ventajas	Desventajas
¿Qué ventajas tiene pensar o actuar de esa manera?	¿Qué desventajas tiene pensar o actuar de esa manera?
Por ejemplo: Mi hijo terminará la tarea Me voy a hacer respetar	Por ejemplo: Nos vamos a pelear Voy a hacer corajes No va a entender la tarea

Mi conclusión es: (mi pensamiento o conducta es funcional o debe ser cambiada) por ejemplo:  
 Creo que esta conducta no es adecuada porque tiene más desventaja que ventajas a corto y largo plazo, por eso creo que es mejor pensar en otra alternativa

---



---



---

**Anexo 19: Hoja Formato de tarea. Sesión 4, Actividad 6: Cierre de sesión.**

En esta sesión aprendimos acerca del papel que tienen las creencias y pensamientos en las emociones que experimentamos, su intensidad y las respuestas que damos en cada situación. También, pudimos practicar dos estrategias para regular las emociones cambiando los pensamientos (Evidencias a favor y en contra y Ventajas y desventajas).

Esta semana practicaremos estas estrategias en situaciones de conflicto reales y le pedimos que describa los elementos de la situación de la forma más completa posible, así como la forma en que llevó a cabo las estrategias, siguiendo la guía que se presenta a continuación.

Describa brevemente la situación:

---

---

---

¿Cuál fue el pensamiento y la emoción que sintió en ese momento?

---

Elija la estrategia:    ( ) **Ventajas y desventajas**    ( ) **Evidencias a favor o en contra**

<b>Mi conclusión fue:</b>	

¿Cómo solucioné o actué en esa situación

---

---

---