



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

**LA CONCIENCIA EMOCIONAL DE LA COMUNIDAD ESCOLAR: INTEGRACIÓN
EN EL ESPACIO CURRICULAR DE TUTORÍA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

CRISTINA MAGDALENA VELÁZQUEZ ALEJO

TUTORES PRINCIPALES:

DRA. YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTOR:

TUTOR EXTERNO: DR. DANIEL ROSAS ÁLVAREZ,
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

JURADO A: DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE,
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MTRA. MARIANA ABIGAIL RANGEL TORRES,
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, noviembre 2022.



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.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por todas las oportunidades de formación que siempre me ha brindado. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca otorgada durante el posgrado con el CVU 1084307, que sirvió de financiamiento para esta investigación.

Agradezco a cada una de las y los maestros del PREPSE, por aventurarse a formarnos desde la virtualidad, gracias por su maravillosa labor, a la Mtra. Susi, por cuidar nuestro estado emocional durante esta travesía.

Especialmente quiero agradecer a la Dra. Yunuen por impulsarme en la elaboración y aplicación de esta intervención, por sus ideas, paciencia, apoyo y autenticidad como tutora y directora de esta tesis. A la Dra. Rosa del Carmen, por esta idea llamada PAES. A ambas por mantener activo el programa PAES, por su escucha, compromiso y dedicación, gracias por permitirme haber sido parte de este gran equipo de trabajo.

Gracias a mi equipo PAES, especialmente a Ele y Zul, gracias por enseñarme que la amistad no conoce de pandemias ni de aislamiento social, a Marco por recordarme que no hay imposibles.

De manera muy especial, quiero agradecerle a Joce, Ángeles, Mich y Diana por haber adoptado este proyecto como suyo, ayudarme a acompañar a los diferentes actores educativos, gracias a su compromiso, cuidado, atención y colaboración, este proyecto pudo ser.

Agradezco a la escuela secundaria “Ludmila Yivkova”, por su apoyo en la realización de este proyecto, a la maestra Angie por no solo abrirme las puertas de su aula, también de su corazón.

Gracias a mis padres por su apoyo y enseñanzas que hoy son la base de la persona que soy: gracias por todo su amor.

A mis hermanas, Charemi; gracias por hacerme reír cuando más estresada estaba, por cuidarme, por motivarme por confiar en mí, por tu paciencia y dedicación al ayudarme cada vez que lo necesito. A Lorena, por ser no solo mi hermana, sino esa maestra dedicada a su profesión, cuidadosa, comprensiva y amorosa con sus alumnos, esa maestra que constantemente investiga aprende y crea, eres pilar en la inspiración de este proyecto, *JF*. A mi pequeña Scarlett, gracias por inspirarme a ser una mejor versión de mi cada día, gracias por tu sabiduría al ver la vida desde esos ojos llenos de asombro.

Finalmente, quiero agradecer a cada uno de mis amigos por su comprensión y amor durante este periodo en mi vida. Especialmente a Aglae por siempre estar, por creer en mí y recordarme quien soy, a Elena por seguir apoyándose en cada una de mis locuras, ayudarme con las mates y en todo.

Índice de contenido

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	9
I. IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES, LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL.....	12
EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL.....	22
EL MODELO SEL	23
PROGRAMA RULER.	25
GROP.	27
PROGRAMA CREATE, CARE Y CALM PARA DOCENTES.	28
II. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN MÉXICO.....	30
LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL PAES.....	33
EL DOCENTE EN LA PANDEMIA.	40
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	42
IV. MÉTODO. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN LA COMUNIDAD ESCOLAR	45
CONTEXTO.....	45
<i>Participantes de la intervención psicoeducativa.....</i>	<i>46</i>
<i>Escenarios de intervención psicoeducativa.....</i>	<i>49</i>
<i>Diseño de investigación</i>	<i>50</i>
<i>Instrumentos y técnicas de recolección de información</i>	<i>51</i>
<i>Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones (TMM-24).....</i>	<i>51</i>
Viñetas de casos	52
Formatos con preguntas detonadoras.	53
Cuestionarios Moodle y Google Forms.....	54
Escala de Dificultades en la Regulación de las Emociones.....	55
<i>Procedimiento.....</i>	<i>56</i>
Fase I. Fundamentación.....	56
Fase II. Diseño y desarrollo de las intervenciones	56
Fase III. Validación de las sesiones/módulos de las intervenciones.	59
Resultados de la validación de los talleres por los jueces expertos.....	59
Fase IV. Implementación de los talleres	61
Resumen de los talleres.....	61
V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	66
CATEGORÍAS EMERGENTES.....	67
TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	77
VI. DISCUSIÓN	97
VII. CONCLUSIONES	101

RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	101
MEJORAS PARA LOS TALLERES.....	103
<i>Taller descubriendo mis emociones.</i>	104
<i>Taller Regulación Emocional para padres y madres de adolescentes.</i>	104
<i>Taller Conociéndome mejor.</i>	105
EL PAPEL DEL PSICÓLOGO ESCOLAR EN PANDEMIA	108
REFERENCIAS	111
ANEXOS	120
ANEXO 1. Y AHORA QUÉ TAL. TALLER DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES	120
ANEXO 2. EMOCIONES DE HOY. TALLER DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES	121
ANEXO 3. ANATOMÍA DE LA EMOCIÓN (INDIVIDUAL). TALLER DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES.....	122
ANEXO 4. ANATOMÍA DE LA EMOCIÓN (EQUIPO). TALLER DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES.....	123
ANEXO 5. INTENSAMENTE (EQUIPO). TALLER DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES.....	124
ANEXO 6. LO QUE HE APRENDIDO. TALLER DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES	125
ANEXO 7. CARTAS DESCRIPTIVAS TALLER “DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES”	126
ANEXO 8. CARTEL DE DIFUSIÓN/INVITACIÓN AL CURSO TALLER DE RE PARA PADRES Y MADRES	138
ANEXO 9. CARTEL DE DIFUSIÓN/INVITACIÓN AL CURSO AUTOGESTIVO “CONOCIÉNDOME MEJOR”	139
ANEXO 10. VIÑETAS DE CASOS. TALLER DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES	140
<i>Sesión 3. El caso de Sofía</i>	140
<i>Sesión 4. El caso de Alejandro</i>	140
<i>Sesión 5. El caso de María</i>	140
ANEXO 11. VIÑETAS DE CASOS. TALLER DE RE, PARA PADRES Y MADRES DE ADOLESCENTES.	141
<i>Módulo 2. Inicio del módulo. El caso del papá de Carlos</i>	141
<i>Módulo 2. Final del módulo. El caso del abuelo de Juan</i>	141
<i>Módulo 3. Inicio del módulo. El caso de la mamá de Laura</i>	142
<i>Módulo 3. Final del módulo. El caso de la hija del Sr. Agustín</i>	142
<i>Módulo 4. Inicio del módulo. El caso de los papás de Carlos</i>	143
<i>Módulo 4. Final del módulo. El caso de la mamá de Sofía</i>	143

Índice de tablas y figuras

Tablas

TABLA 1. FASES Y COMPONENTES DEL RULER	26
TABLA 2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	47
TABLA 3. FOROS EN MOODLE PARA DOCENTES Y MADRES DE FAMILIA	50
TABLA 4. DIMENSIONES DE TMMS-24.....	51
TABLA 5. VIÑETAS DE CASO PREGUNTAS PARA ADOLESCENTES	53
TABLA 6. CUESTIONARIOS EN MOODLE PARA DOCENTES Y MADRES DE FAMILIA	54
TABLA 7. SUBESCALAS DE LA ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES	55
TABLA 8. VALIDACIÓN POR JUECES DEL TALLER “DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES”	60
TABLA 9. CRITERIOS PARA EVALUAR CURSOS EN LÍNEA “TALLER DE RE PARA PADRES Y MADRES DE ADOLESCNETES- PROMEDIOS	60
TABLA 10. CRITERIOS PARA EVALUAR CURSOS EN LÍNEA DEL TALLER “CONOCIÉNDOME MEJOR”	61
TABLA 11. RESUMEN DEL TALLER “DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES”	62
TABLA 12. RESUMEN DEL TALLER “RE PARA PADRES Y MADRES DE ADOLESCENTES”	64
TABLA 13. RESUMEN DEL CURSO “CONOCIÉNDOME MEJOR”	65
TABLA 14. PORCENTAJE DE PRESENCIA DE LOS TEMAS EMERGENTES EN EL DISCURSO DE LOS PARTICIPANTES- INICIO	69
TABLA 15. PORCENTAJE DE PRESENCIA DE LOS TEMAS EMERGENTES EN EL DISCURSO DE LOS PARTICIPANTES- FINAL	70
TABLA 16. REJILLA DE TEMAS EMERGENTES EN EL TALLER “DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES”	71
TABLA 17. REJILLA DE TEMAS EMERGENTES EN EL TALLER “RE PARA PADRES Y MADRES DE ADOLESCENTES	72
TABLA 18. REJILLA DE TEMAS EMERGENTES EN EL CURSO “CONOCIÉNDOME MEJOR”	74

Figuras

FIGURA 1. ESQUEMA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN.....	18
FIGURA 2. MODELO 3 COMPONENTES SEL.....	24
FIGURA 3. MODELO DEL PENTÁGONO DE LAS 5 COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	28
FIGURA 4. SITUACIÓN VIÑETA EL CASO DE SOFÍA.....	52
FIGURA 5. PROCESO DE CREACIÓN DE LA REJILLA DE TEMAS EMERGENTES.....	68
FIGURA 6. DISCURSO DE LA TRIADA 1, AL INICIAR LAS ACTIVIDADES DE LOS TALLERES.....	78
FIGURA 7. DISCURSO DE LA TRIADA 2, AL INICIAR LAS ACTIVIDADES DE LOS TALLERES.....	80
FIGURA 8. DISCURSO DE LA TRIADA 3, AL INICIAR LAS ACTIVIDADES DE LOS TALLERES.....	82
FIGURA 9. DISCURSO DE LA TRIADA 1, EN LAS ACTIVIDADES FINALES DE LOS TALLERES.....	84
FIGURA 10. DISCURSO DE LA TRIADA 2, EN LAS ACTIVIDADES FINALES DE LOS TALLERES.....	86
FIGURA 11. DISCURSO DE LA TRIADA 3, EN LAS ACTIVIDADES FINALES DE LOS TALLERES.....	88
FIGURA 12. DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES EN EL EJERCICIO FINAL DE “RESPIRACIÓN PLUMA”.....	90
FIGURA 13. DISCURSO DE LAS MADRES DE FAMILIA EN EL FORO DE CIERRE ¿QUÉ APRENDÍ?.....	92
FIGURA 14. DISCURSO DE LA DOCENTE-TUTORA EN EL FORO DE CIERRE “MIS APRENDIZAJES.....	94
FIGURA 15. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES EN EL FORMATO “LO QUE HE APRENDIDO”.....	95
FIGURA 16. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES EN EL FORMATO “LO QUE HE APRENDIDO”.....	95

Resumen

Derivado de la pandemia que se vivió en el año 2020 por el virus COVID-19, y las consecuencias que trajo en la salud física y mental de la población mexicana. Surge la pregunta de esta investigación *¿cómo promover la conciencia emocional (C.E.) en el espacio curricular de tutoría incluyendo a padres, docentes y adolescentes?* Con el objetivo de promover, la C.E. en la comunidad escolar. Participaron 35 estudiantes adolescentes (de entre 13 y 14 años) inscritos en 2° grado de secundaria de la asignatura *espacio curricular de tutoría* con el taller “*Descubriendo mis emociones*” durante 6 sesiones en la secundaria, con contenido en la plataforma *Google Classroom*. Asimismo, 26 padres y madres de familia del grupo de adolescentes (de entre 34 y 56 años) en el taller: “*Curso-Taller de Regulación Emocional para padres y madres de adolescentes*” en 4 módulos de la plataforma *Moodle* de la facultad de Psicología, con una sesión de videollamada por *Google Meet* para resolver dudas. Por último, la docente-tutora del grupo quien realizó el curso en compañía de 5 docentes de secundaria en el taller de 5 módulos “*Concomiéndome mejor*”, ubicado en la misma plataforma. La investigación es cualitativa de corte fenomenográfico, se realizó el análisis del discurso desde diferentes fuentes con la técnica de tematización, constituyendo una rejilla de análisis que contenía conceptos base abstraído de la literatura y el mismo discurso de los participantes. En los adolescentes se observó claridad en la relación entre pensamiento-emoción-conducta (P-E-C), reconocimiento del impacto que las emociones tienen en sí mismos y otros. Mientras que en el discurso de los adultos se pudo notar la relación P-E-C, empatía ante emociones, conductas y pensamientos de los adolescentes con quienes conviven, evidencia del uso de las estrategias de regulación emocional. En el discurso de la docente se nota su reflexión en la práctica profesional que se considera esencial para desarrollar en la comunidad la C.E. Se concluye que formar en competencias socioemocionales requiere de especialistas que

orienten a la comunidad, partiendo de modelos probados en brindar pautas sobre autocuidado y autorreflexión al adolescente y a sus cuidadores más próximos.

Palabras clave: comunidad escolar, regulación emocional, agentes educativos, secundaria, tutoría.

Introducción

El año 2020 se volvió fecha histórica para la humanidad debido al incremento de contagios por COVID-19, esta pandemia llevó a que los gobiernos de todo el mundo tomaran medidas preventivas para salvaguardar la salud de la población. México no fue la excepción, por lo que se decretó el cierre de escuelas en todos los niveles educativos.

Si bien es cierto que, el gobierno de México tomó medidas para adaptar los contenidos curriculares a un medio digital, también lo es que, se notó la necesidad de la población de incluir dentro de los planes de estudio competencias socioemocionales que otorguen herramientas para enfrentar momentos de crisis, incentivando el bienestar de la sociedad, en el presente y en el futuro.

Las medidas adoptadas por el gobierno mexicano fueron acciones rápidas ante la crisis de salud mundial, es decir, en esta primera etapa de educación a distancia, se dio prioridad a garantizar que los estudiantes continuaran o en algunos casos, concluyeran con el plan de estudios, dando menor importancia al impacto emocional que el cierre de escuelas implicaría para niños, niñas, adolescentes, jóvenes, para sus familias y por supuesto, para los docentes.

Bajo este contexto, podemos darnos cuenta que ante la *“educación a distancia de emergencia”*, docentes, alumnos e incluso las autoridades educativas no poseían la experiencia ni las habilidades técnicas útiles para transportar la educación en el aula a un aula digital (Pedró, 2020), de la misma manera se observó la necesidad de incluir como parte del currículo fundamental, el desarrollo de competencias socioemocionales que lleven a la autogestión de emociones placenteras, para mitigar el impacto en momentos de crisis.

En este sentido cabe señalar que el programa de posgrado de Psicología Escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no fue la excepción, recibiendo a una

generación de estudiantes en una nueva modalidad completamente virtual. Lo anterior trajo consigo modificaciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interacción de las sedes respecto al trabajo con alumnos, docentes y padres de familia, la socialización entre alumnos y docentes, aspectos que impactaron en mi propia conciencia emocional de tal manera que me llevo a reflexionar sobre cómo la comunidad escolar de adolescentes estaba viviendo la pandemia y que pasaría con ellos al volver al aula.

La experiencia de vivir una pandemia siendo alumna, tutora y psicóloga escolar, me ayudó a experimentar las diferentes emociones que también se vivían en la comunidad escolar de secundaria. Por ello y ante la reapertura de las escuelas, es que las recomendaciones de distintas organizaciones sobre el apoyo psicosocial, socioemocional de los estudiantes y sus familias cobro un sentido imperante para esta investigación (MEJOREDU, 2021).

Bajo esa línea de pensamiento, es que surge el presente trabajo que tiene como finalidad brindar acompañamiento a la escuela secundaria “Ludmila Yivkova”, con la que se colaboró. Para ello, este trabajo se divide en 4 secciones que a continuación se explican con mayor detalle.

En el primer apartado se puntualiza el papel central que tienen las emociones en el desarrollo individual y social del ser humano. Posteriormente se abordará el concepto de las competencias socioemocionales, explicando a que hace referencia la competencia de conciencia emocional, con lo anterior se podrá establecer lo que se entiende por Regulación Emocional (RE), finalmente se establecerá qué es la educación socioemocional.

Dicho lo anterior, en la sección dos se hablará del modelo *Social Emotional Learning* (SEL), y otros programas *Recognizing Understanding, Labeling, Expressing y Regulating* (RULER) trabajos como el del Grupo de *Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP), (que parte del modelo de las competencias emocionales), el *Creating Resilience for Educators Administrators*

and Teachers (CREATE) Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) y Community Approach to Learning Mindfully (CALM), programas que fomentan el desarrollo de la conciencia emocional en la comunidad escolar. Este apartado cierra con el abordaje que en nuestro país se ha realizado para promover la educación socioemocional de la población, específicamente cómo se ha hecho en la educación secundaria.

En el tercer apartado, se podrán revisar las intervenciones psicoeducativas que se han implementado en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), para cada uno de los actores educativos (adolescentes, padres y madres y docentes) que han servido como referente para el desarrollo de la presente investigación.

Por último, se detalla la justificación, planteamiento del problema para la propuesta de esta intervención, la pregunta de investigación y las preguntas específicas que derivan de ella, así como los objetivos específicos de cada taller, dando una descripción sobre: el contexto en el cual se desarrolla este trabajo, el método, los participantes, los escenarios, diseño de la investigación, instrumentos y técnicas de recolección de información, el procedimiento para la elaboración- implementación de los talleres, un resumen de cada taller, la forma en que se analizó la información obtenida, los resultados y lo que con ello se concluyó.

Si bien la pandemia por COVID-19 aún no ha terminado y los impactos a la sociedad apenas son calculables, también es verdad que este evento nos ha abierto la oportunidad de reflexionar sobre las demandas educativas e imaginar la participación de toda la sociedad, al buscar comprender e involucrar a partir de la colaboración que desde las diferentes áreas de la educación se pueden presentar.

I. Importancia de las emociones, las competencias socioemocionales y la regulación emocional

Conocer, comprender e identificar las emociones resulta necesario a lo largo de nuestro desarrollo personal y profesional, debido a que éstas modifican la interpretación de las diferentes situaciones que se presentan, asimismo nos permiten establecer relaciones con nuestro entorno.

Por lo anterior, el estudio de las emociones no es una tarea sencilla, influye la etapa de desarrollo humano en la que nos encontramos, desde pequeños se sabe “que algo pasa”, pero no se sabe con exactitud qué ocurre, mientras vamos creciendo nuestro pensamiento se nutre de experiencias que permiten dar significado a aquello que se siente, sumando a esta interpretación las características propias del individuo, tal como el temperamento y la personalidad.

En la identificación y comprensión de las emociones, es necesario dar respuesta a dos interrogantes: *¿Cómo se entienden?*, *¿Cómo se expresan?*, además de considerar que interviene el contexto familiar, social y cultural, por lo tanto, la respuesta será variable en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el individuo.

Gross (2014), explica que una emoción surge cuando una persona atiende y evalúa una situación relevante para el logro de una meta activa en el momento. Una emoción es un fenómeno complejo que involucra cambios en las experiencias subjetivas de la conducta, en la fisiología del individuo que, por su carácter subjetivo representa un reto conceptual.

Dicho de otro modo, una emoción es un conjunto de respuestas conductuales, experienciales y fisiológicas, cuyas causas tienen que ver con la historia y el contexto del individuo, por lo tanto, cada individuo elige las respuestas regulatorias más adecuadas, dependiendo de sus características individuales y sus metas en cada situación (Gross, 2002).

No obstante, lo anterior resulta un desafío para muchos especialistas al dar una definición precisa sobre qué es la emoción, ya que como hemos visto incluye diferentes elementos; sin embargo, podemos rescatar la idea de que: *“las emociones de una persona regulan su contacto con el mundo, y por ello, son importantes en toda relación humana, tienen efectos sobre el comienzo, intensidad y duración de determinadas conductas o acciones.*

Como ya se mencionó, las emociones tienen efecto sobre determinadas conductas/ acciones, en el caso de la escuela se ha visto que emociones agradables en el aula facilitan los aprendizajes, creando vínculos afectivos agradables entre docente-alumnos, alumnos-alumnos, mientras que emociones intensas-desagradables dificultan el aprendizaje y las relaciones en el aula (Ibáñez, 2002).

Comprender que las emociones son inherentes al ser humano, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de concientizar a la comunidad escolar sobre la influencia que estas ejercen en el aprendizaje, en la forma de relacionarse con su entorno familiar, social y educativo.

Competencias socioemocionales

Con respecto a las competencias emocionales, comenzaremos por comprender que una competencia se define como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Bisquerra y Pérez (2007), parten de un modelo psicopedagógico que permite definir las competencias socioemocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para *comprender, expresar y regular* de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Dichas competencias emocionales se agrupan de la siguiente manera; 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social y 5) competencias para la vida y bienestar. A continuación, se explicará cada una de ellas:

1. **Conciencia emocional:** se refiere a la capacidad de ser consciente de las emociones propias y de los demás, incluye la habilidad para captar el estado emocional de un contexto. Dentro de esta competencia se integran los siguientes elementos; *“toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones”*.
2. **Regulación emocional:** hace referencia a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Aquí se incluyen; la toma de conciencia de la *“interacción entre emoción, cognición y comportamiento”*; expresión emocional; regulación emocional; habilidades de afrontamiento; competencias para autogenerar emociones positivas.
3. **Autonomía emocional:** es el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran; la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, como la autoeficacia emocional.
4. **Competencia social:** esta es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, implica; dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial, cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, así como la capacidad de gestionar emociones placenteras.
5. **Competencias para la vida y el bienestar:** se refieren a la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como situaciones

excepcionales (por ejemplo, pandemia por COVID-19). Aquí se incluye la capacidad de fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, entre otras.

Como se puede observar, las competencias emocionales son pieza clave en el desarrollo de todo individuo, ya que estas aplican todos los aspectos de la vida; social, personal, laboral y académica. Sin embargo, la forma en que nos podemos acercar al reconocimiento y manejo de éstas varía de acuerdo con el contexto, cultura y conciencia de cada persona.

En efecto, la conciencia emocional dentro de las competencias socioemocionales se vuelve indispensable para el modelo del aprendizaje socioemocional, debido a que esta abarca las habilidades, actitudes y valores integrados en las áreas; cognitiva, afectiva y conductual (Zins, et al., 2004), es decir, implica la capacidad de la persona para reconocer-nombrar sus emociones, así como la comprensión de porque se experimentan y las circunstancias en las que suceden, finalmente incluye el reconocimiento de fortalezas necesidades o aspectos que puede mejorar de sí mismo (Zins et al., 2004).

La autoconciencia conlleva que la persona sea capaz de identificar; pensamientos y creencias que surgen en el momento de experimentar situaciones, esto permite explicar/describir cómo se siente a partir de ello. Sin embargo, Bisquerra y García (2018), señalan que la conciencia sobre las emociones también contempla la incapacidad de reconocer los propios sentimientos debido a la inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

Identificar la emoción implica que la persona sea capaz de reconocer las sensaciones físicas que percibe en su cuerpo, como consecuencia de su emoción y la conducta que suele estar ligada a la emoción, es decir, el tipo de acciones que lleva a cabo cuando se siente de cierta manera, por ejemplo; golpear, llorar, aislarse, gritar, respirar profundamente, hablar mucho, interactuar con otros de manera virtual, etc.

Otro aspecto clave de la conciencia emocional tiene que ver con la empatía, la cual se describe como la capacidad para comprender y responder a las experiencias emocionales de otras personas e implica el reconocimiento de los sentimientos de los demás y de sus causas. La empatía puede subdividirse en dos tipos; *empatía afectiva*, habilidad de experimentar reacciones emocionales ante las experiencias de otros y la *empatía cognitiva*, que refiere la adopción de perspectivas o puntos de vista de otras personas, la comprensión de la su situación y sus sentimientos (Reina y Oliva, 2015).

Por tanto, la conciencia emocional permite desarrollar la habilidad del individuo de monitorear y reflexionar sobre las emociones y la influencia de éstas en sus pensamientos, reconociendo la atención puesta a sus propias emociones, identificando las habilidades para manejar tanto sus emociones como las de otros, moderando sus respuestas emocionales sin necesidad de reprimirlas o exagerar sus expresiones (Perera-Medina et al., 2019).

A través del análisis de las emociones, el individuo tomará decisiones en las cuales podrá reconocer la gradualidad de sus emociones, las relaciones que existen entre ellas y las situaciones específicas en las que se encuentran, cuando se perciben varias emociones a la vez o cuando se trate de emociones contradictorias.

Como hemos mencionado las áreas; cognitiva, afectiva y conductual, forman parte indispensable para el reconocimiento y manejo de las emociones, por lo que a continuación abordaremos el tema de regulación emocional.

Regulación Emocional

Comprender y entender las emociones, así como la forma en que respondemos a éstas ayuda a mejorar nuestras interacciones sociales e influir en el desarrollo de una auto percepción positiva (Nathanson et al., 2016). En este sentido, las consecuencias de la respuesta emocional están

relacionadas al desarrollo de las siguientes áreas: social, afectiva y cognitiva (Gross, 2014). Lo anterior, requiere aprender estrategias que permitan regular las emociones.

Si bien existen diferentes posturas que plantean una definición sobre las emociones, para fines del presente trabajo, retomaremos el modelo propuesto por Gross y Thompson (2007, citado en Vasconcelos, 2013), quienes presentan un modelo de dos factores; por un lado, la *Emoción* y por el otro, la *Regulación Emocional* (RE), en este modelo la emoción presenta ciertas características:

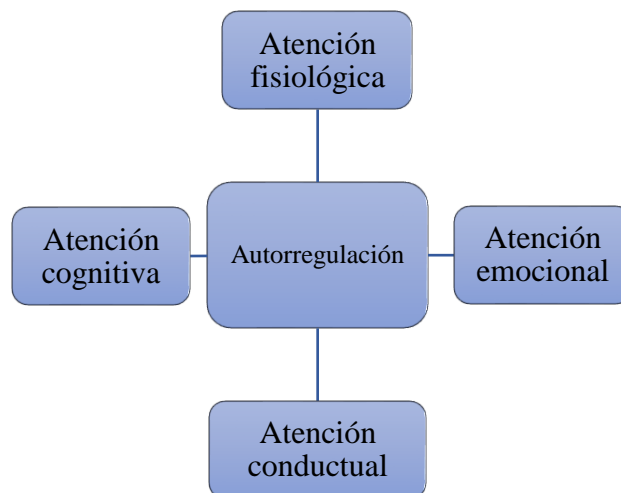
- Se experimenta al atender a una situación (interna o externa), que para el individuo resulta relevante.
- Son multifacéticas, involucran cambios independientes en los dominios de la experiencia subjetiva, conducta y sistema nervioso.
- Poseen una cualidad imperativa, por lo que es posible interrumpir lo que la persona realiza y extenderse paralizándolo, o bien, poniéndolo en marcha, ya sea en pensamientos o conductas (Vasconcelos, 2013).

Asimismo, en dicho modelo se plantea que la emoción y la RE corresponden al proceso de desarrollo en cuanto: a orientación, a objetivos, evaluaciones cognitivas, estado neurobiológico y tendencias a la acción (Thompson, 2011a; 2011b, citado en Vasconcelos, 2013). De igual forma, es posible observar diferencias en el estudio de los procesos regulatorios con respecto a la emoción.

Al respecto, se tiene que la RE es una habilidad propia de cada individuo que permite modular su comportamiento, ello de acuerdo con sus demandas cognitivas, afectivas y sociales. En el esquema de la figura 1, se visualizan los componentes que integran la autorregulación:

Figura 1.

Esquema de la relación entre los factores involucrados en el proceso de autorregulación.



Del esquema anterior, se puede observar que la regulación emocional es multifacética permite al individuo moderar, intensificar, inhibir o mantener sus emociones para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar individual y social. Este proceso puede ser **interno**; ya que conlleva un cambio en el pensamiento, o bien, la modulación de la reacción fisiológica ante un evento, y **externo**; ya que involucra modular la respuesta o modificar la situación (Velasco, 2019).

Además, la regulación emocional también puede implicar procesos *consientes*, como el uso de estrategias e *inconscientes*, como ocultar nuestras emociones en determinadas situaciones (Bargh y Williams, 2014; Crespo, Trestacota, Aikins y Wargo-Aikins; 2017, citado en Velasco, 2019).

En cuanto a los mecanismos de autorregulación *inconsciente*, encontramos los siguientes:

1. Evaluación automática de las posibles consecuencias positivas o negativas de una conducta.
2. Establecimiento de la relación entre percepción y conducta de otros, la cual genera que el individuo actúe como ellos en situaciones similares.

3. Persecución inconsciente de metas, que origina la activación automática de los esquemas mentales que le permiten al individuo alcanzar la meta que se propone.

Al respecto, Bargh y Williams (2014, citado en Velasco 2019), 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.

En ese sentido, Thompson (1994), señala que la RE es un conjunto de procesos extrínsecos e intrínsecos que permiten; monitorear, evaluar, modificar la intensidad y el tiempo de las reacciones emocionales con el objetivo de alcanzar metas.

Por su parte, Gross (1998), menciona que intervienen procesos en la toma de decisiones sobre las propias emociones, esto es: cuándo tenerlas, cómo experimentarlas cómo expresarlas.

Las anteriores concepciones, se conjugan dando por resultado una ampliación a la definición de RE, retomando los elementos más importantes de cada una, además de precisar que en la RE intervienen los esfuerzos que hace el individuo de manera consciente o inconsciente, para influir sobre la intensidad-duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión (Gross, 1998; Thompson, 1994).

Esto es, existen procesos básicos para regular las emociones:

1. La emoción tiene en sí misma mecanismos autorregulatorios.
2. La valencia e intensidad de las emociones; movilizan o paralizan.
3. Las estrategias de regulación emocional modifican la emoción que se experimenta.

Ejemplo de lo anterior, es el modelo de regulación procesual planteado por Gross (2014), que tiene por objetivo modificar comportamientos, emociones y pensamientos ante determinadas situaciones a partir de cuatro fases:

1. *Situación*, en la que se generará la emoción.
2. *Atención*, focalizada en elementos específicos.

3. *Interpretación*, consiste en atribuir un significado a la situación.
4. *Respuesta*, en la cual hacemos o decimos algo a partir de la interpretación que hicimos de la situación.

Aunado a lo anterior, como menciona Velasco (2019), el reto de la RE consiste en que no todas las emociones son saludables o insanas por sí mismas; sin embargo, la persona debe ser capaz de identificar sus emociones y las respuestas que emanan de ella, con el fin de mantener efectos positivos limitando aquellos considerados como destructivos.

Reconocer estados emocionales no es una actividad sencilla; sin embargo, existe evidencia de que prácticas de respiración como las que se plantean en los entrenamientos de *mindfulness*, permiten ser conscientes de lo que ocurre dentro y fuera del individuo, el darse cuenta, el atender y el observar; pensamientos, emociones y sensaciones corporales (Mañas et al., 2014).

Delgado et. al (2010), señalan que *mindfulness* resulta eficaz como una herramienta de RE y prevención del estrés. Estas prácticas dirigidas a poblaciones no clínicas, como lo es la escuela, se asocian a una disminución de la intensidad y la frecuencia del afecto negativo, reducción de la ansiedad, menor nivel de preocupación crónica y reducción del estrés.

Finalmente, cabe mencionar que la regulación emocional puede ser dada de manera individual o social:

- a) Individual: consta de procesos de monitoreo y evaluación de las propias emociones con el propósito de modificar su intensidad y duración.
- b) Social: se relaciona con las transacciones emocionales dentro de un evento o situación social.

Como hemos observado las emociones influyen directamente en diferentes aspectos de la vida del ser humano, en este sentido el ambiente familiar y escolar impactan directamente sobre el desarrollo psicosocial y su proceso educativo.

Así, la familia se considera como el pilar de la formación de la sociedad, siendo el espacio en donde el niño pasa de la dependencia infantil a la independencia y la vida adulta, aprendiendo a cuidarse, tener confianza en sí mismo, ser capaz de tomar decisiones, fomentando la adquisición de valores y moldeando las normas de conducta. Por lo anterior, la familia se entiende como un contexto social, educativo y de aprendizaje (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

Por otro lado, la escuela se vuelve para muchos estudiantes su “segundo hogar”, al ser un espacio que impulsa el desarrollo de su autoconcepto, autoestima, identidad y habilidades sociales, por lo anterior, es que fomentar competencias emocionales en el aula permite que los estudiantes; incrementen su autoconcepto, su creatividad, la solución de problemas, que se involucren en su aprendizaje y que presenten menos problemas de disciplina, lo cual impacta tanto en la adquisición de habilidades académicas como psicosociales (García, 2009).

Bajo esta línea, se considera que docentes que despliegan sus estrategias de RE, muestran mayor comprensión emocional, al ser capaces de aceptar experiencias propias y de otros, sin incrementar sus estados emocionales desagradables y sin reaccionar defensivamente, así un profesor consciente estará atento, tranquilo, relajado en paz consigo mismo y con los demás, permitiendo crear climas de aprendizaje positivos (Delgado et al., 2010; Mañas et al., 2014).

Por lo expuesto anteriormente, es que la familia y los centros educativos tienen la responsabilidad de educar de manera conjunta las emociones de hijos-alumnos, siendo necesario que las competencias emocionales sean enseñadas preferentemente de manera colaborativa, continua y sistemática, procurando tener los mismos objetivos en los distintos ámbitos en el que un estudiante se desarrolla (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

De ahí que, en el siguiente apartado se revisarán aquellos programas que han abordado este objetivo; promover el aprendizaje sobre las emociones y las formas de regularlas.

Educación socioemocional

Tradicionalmente, la educación se había centrado en formar a los alumnos en el aprendizaje de contenido curricular, como matemáticas, español, historia, geografía, etc., sin embargo, como se ha desarrollado en el presente trabajo es necesario incluir a las emociones como un puente para crear aprendizajes académicos y para la vida.

En la actualidad, la educación socioemocional ha cobrado un papel protagónico ya que permite a niños, niñas y adolescentes integrar en su vida; valores, actitudes y habilidades para comprender y manejar sus emociones, favoreciendo la construcción de una personalidad más resiliente (SEP, 2017).

Bajo esta perspectiva, la educación emocional se entiende como un proceso continuo que intenta potenciar el desarrollo de las “*competencias emocionales*” que son un elemento clave para el desarrollo integral del individuo.

En específico la competencia de **conciencia emocional**, facilita el establecimiento de relaciones interpersonales, el desarrollo de habilidades para controlar y canalizar apropiadamente las emociones, reduciendo las respuestas emocionales negativas (Márquez –Cervantes, Gaeta-González, 2017).

La educación socioemocional, tiene un enfoque preventivo e incluye distintas habilidades cognitivas, es un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren estas habilidades para reconocer y regular sus emociones, mostrar empatía, establecer relaciones asertivas tomando decisiones responsablemente y manejando desafíos de manera constructiva (Álvarez, 2020).

La educación socioemocional, requiere de enfoques psicopedagógicos específicos que permitan desarrollar actividades lúdicas para aplicar en el aula y en el hogar, además de contar con

cierto tipo de evaluación que ayude a identificar la evolución de la conciencia emocional de los alumnos, por ello, es que a continuación se revisaran programas que han sido creados para trabajar con la comunidad escolar.

En este tenor, tenemos que existen diferentes programas que buscan formar competencias emocionales en la comunidad escolar; para el presente proyecto partiremos con el abordaje del modelo “*Social Emotional Learning (SEL)*”, los programas como RULER, GROP, CREATE, CARE, CALM, que retoman los principios del aprendizaje socioemocional, y la propuesta educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en educación secundaria.

El modelo SEL

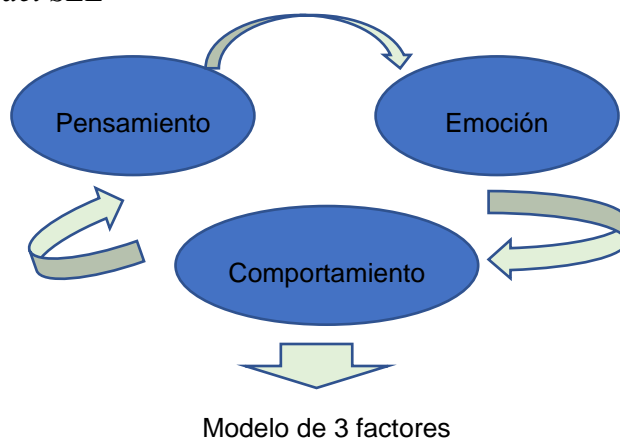
El modelo de aprendizaje socioemocional: *Social Emotional Learning (SEL)* busca integrar habilidades y rasgos no cognitivos o socioemocionales; a través de este modelo los individuos aprenden a reconocer y gestionar emociones, preocuparse por los demás, tomar buenas decisiones, comportamientos éticos y responsables. Estas competencias incluyen la autoconciencia, la conciencia social, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables (Chung y Moore, 2015).

El modelo SEL, plantea un proceso con el que aprendemos a reconocer y manejar las emociones para lograr comportarnos de manera responsable, al desarrollar relaciones positivas evitando comportamientos negativos o destructivos.

SEL, es un modelo de tres componentes que aborda el desarrollo socioemocional de los estudiantes, no como un deber adicional que deba imponerse a las escuelas, por el contrario, es un aspecto integral necesario para ayudar a que todos los estudiantes tengan éxito. En la figura 2, se presente gráficamente este modelo (Zins et al., 2004).

Figura 2.

Modelo 3 componentes del SEL



En el modelo anterior, se puede observar que la promoción de estos tres componentes (pensamiento-emoción-comportamiento) permiten que los niños, niñas y adolescentes, puedan ser más conscientes de sus propias emociones, reconociendo sus pensamientos y regulando los comportamientos que surgen a partir de determinadas situaciones.

Si bien, la conciencia emocional es necesaria en todas las etapas del desarrollo humano, en la adolescencia las emociones y las respuestas que emanan de ellas cobran un significado diferente.

En efecto, las y los adolescentes se encuentran en un periodo en el que comienzan a ser más autónomos en la toma de decisiones, por ello, es necesario integrar en los espacios educativos un modelo como el SEL, en el que se fomente la aplicación de competencias emocionales como pilares para el desarrollo de otras habilidades y aprendizajes, aspectos fundamentales en el crecimiento positivo de las y los adolescentes (Chung y Moore, 2015).

Bajo esta perspectiva, surgen programas que buscan atender esta necesidad, como es el programa RULER el cual a continuación se detalla.

Programa RULER.

RULER es un programa de aprendizaje social, que por sus siglas en inglés se traduce de la siguiente forma; reconocimiento de las propias emociones y de los demás (*Recognizing emotions in self and others*), entendimiento de las causas y consecuencias de las emociones (*Understanding the causes and consequences of emotions*), etiquetar emociones apropiadamente (*Labeling emotions accurately*), expresar emociones apropiadamente (*Expressing emotions appropriately*) y regular las emociones efectivamente (*Regulating emotions effectively*) (Yale Center for Emotional Intelligence, 2022).

El programa RULER, busca involucrar a todo el centro educativo enfocándose en el desarrollo personal y profesional de los profesores y de las familias, para que ellos sirvan de modelos en la educación socioemocional de los alumnos, es decir, el objetivo del programa es crear un clima emocional positivo mejorando la inteligencia emocional de profesores, familias y alumnos.

Inclusive, la evidencia empírica pone de manifiesto que la aplicación del programa permite que: los alumnos incrementen su rendimiento académico, aumenten su inteligencia emocional y habilidades sociales, disminuyan la ansiedad y la depresión, existan menos casos de acoso escolar, se desarrollen habilidades de liderazgo, los profesores tengan menos probabilidades de presentar *burnout*, más sentimientos positivos sobre la enseñanza mejorando el clima escolar.

Por ello el programa RULER, plantea dos fases de atención; 1) *los anclajes*: que son un conjunto de herramientas para que el centro educativo cree un clima positivo, un lenguaje común sobre inteligencia emocional y 2) *palabras de sentimiento*: en el cual se crea el vocabulario emocional del aula. En la tabla 1, podemos observar ambas fases con sus componentes (Brackett et al., 2011; Hagelskamp et al., 2013).

Tabla 1.*Fases y componentes del RULER*

<i>Fase</i>	<i>Componente</i>	<i>Descripción</i>
<i>Anclajes</i>	Carta	Documento de consenso, que ayuda a los centros educativos a establecer un ambiente de aprendizaje de apoyo y confianza, favoreciendo un clima emocional adecuado para el aprendizaje, mediante la <i>Carta</i> cada miembro de la comunidad educativa establece objetivos comunes para crear un clima positivo.
	Medidor emocional	El <i>medidor del estado de ánimo</i> permite que alumnos y profesores se vuelvan más conscientes de la forma en que sus emociones cambian a lo largo del día y cómo éstas afectan sus comportamientos. Además, ayuda conocer su vida emocional abordando todas las emociones de manera eficaz.
	Meta-Momento	El <i>Meta-Momento</i> , ayuda a la comunidad a manejar emociones más intensas e inadecuadas, con el objetivo de poder tomar mejores decisiones tanto para sí mismos, como para las personas con las que conviven. Esto es el hacer una breve pausa ante la situación que provoca una emoción (intensa/inadecuada), en la que la persona se detiene y piensa antes de actuar preguntándose: ¿Cómo reaccionaría mi “mejor yo” ante esta situación?, ¿Qué estrategia puedo usar para que mi conducta refleje lo mejor de mí?
	Blueprint (diagrama o análisis de la situación)	El <i>blueprint</i> , ayuda a los alumnos y profesores a gestionar los conflictos de manera efectiva, considerando un desacuerdo desde su perspectiva y la perspectiva de la otra persona. Esto permite reparar y construir relaciones más fuertes, escuelas más seguras donde los estudiantes puedan aprender y prosperar.
<i>Palabras de sentimiento</i>	Emocionario	Permite describir toda la gama de emociones humanas. La construcción de este conlleva una serie de pasos: 1) presentación de una nueva palabra “emocional” y su definición formal por el profesor, 2) la explicación de la palabra por medio de dibujos de los alumnos, 3) asociación de la palabra con sucesos de la vida diaria o con los contenidos académicos, 4) discusión de la palabra “emoción” con la familia en casa, 5) discusión en clase y 6) escritura creativa de una pequeña historia con la palabra “emoción” como tema.

Nota: En la tabla de forma resumida se presentan las dos fases con sus componentes y actividades del programa RULER a desarrollar en las escuelas.

De lo anterior, se observa que, en la primera fase para integrar a todos los participantes con el documento de *carta*, se establecen objetivos comunes en la comunidad, lo que permite crear ambientes favorables no solo para el aprendizaje sino también para el establecimiento de relaciones asertivas.

A partir de estas actividades, en la primera fase los alumnos y los profesores pueden resolver los conflictos del aula, manteniendo e incrementando en la segunda fase, el uso del vocabulario emocional que permite una mejor expresión-manejo de emociones.

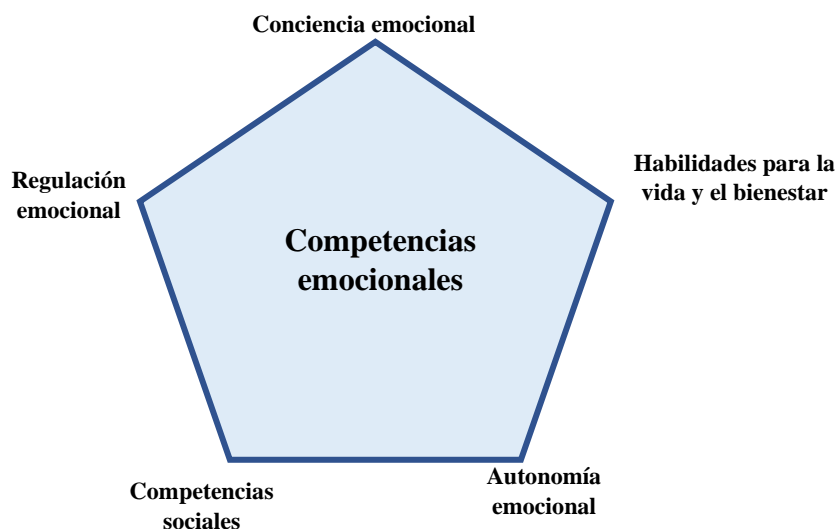
Como se puede observar, el programa RULER desarrolla los planteamientos del modelo SEL, fomentando espacios en donde cada uno de los actores educativos exprese emociones-pensamientos; sin embargo, los cuidadores de adolescentes tienen mayor grado de responsabilidad al ser modelos para los estudiantes, por esta razón docentes y padres de familia no pueden desatender la autorreflexión, la escucha y el autocuidado.

GROP.

El Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica GROP (por sus siglas en catalán), es un grupo que desde 1997 trabaja la educación emocional a partir de la investigación y la docencia. GROP fundamenta su intervención pedagógica con base en el modelo del pentágono (figura 3), que representa las competencias emocionales (explicadas en el apartado anterior) (Bisquerra, 2019).

Figura 3.

Modelo del pentágono de las 5 competencias emocionales.



Los investigadores de GROPE, integran los elementos de las competencias emocionales en el aula con el fin de ayudar al docente en su práctica profesional y a la comunidad escolar. Este grupo de investigación ha realizado diferentes publicaciones, materiales y cursos, con el fin de dar las pautas que guíen estas prácticas de desarrollo emocional desde la educación.

Programa CREATE, CARE y CALM para docentes.

Bajo la perspectiva de ayuda a la comunidad escolar, surge el programa CREATE (por sus siglas en inglés) *Creating Resilience for Educators, Administrators and Teachers*, que tiene por objetivo apoyar el aprendizaje socioemocional cuidando el bienestar de las/los maestros y el personal administrativo, se basa en la evidencia arrojada por los programas: CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*) CALM (*Community Approach to Learning Mindfully*), (*CREATE: Social Emotional Learning (SEL) for Educators*, 2022).

CARE parte del modelo teórico prosocial en el salón de clases, este modelo establece la importancia del vínculo en las relaciones maestro-alumno, la gestión del aula y la implementación

del programa de aprendizaje socioemocional (SEL). Cultivando en los educadores la conciencia resiliente en la educación, tomando en cuenta 3 áreas; 1) *instrucción de habilidades emocionales*, 2) *prácticas de atención plena/reducción del estrés* y 3) *prácticas de cuidado y escucha* (Jennings et al., 2011).

Lo anterior, a través de talleres que tienen por objetivo que el profesional logre manejar el estrés, aumentando sus capacidades de rendimiento y funcionamiento socioemocional, que trae como resultado experiencias personales-profesionales gratificantes para el maestro (*CARE: Program CREATE for Education*, 2020).

Con un propósito similar el programa CALM, retoma la investigación sobre intervenciones contemplativas (como *mindfulness*, que deriva de la filosofía Zen), para reducir el estrés y el agotamiento, promoviendo entre el personal escolar el uso diario de prácticas conscientes o de atención plena de experiencias del momento presente, ejercicios de respiración y ejercicios de yoga suave, que ayudan a la comunidad a regular sus emociones, mantener la atención y manejar el estrés (Harris et al., 2015).

Ambos programas basan su evidencia en estudios aleatorios realizados en diferentes escuelas y distritos de los Estados Unidos, probando la afectividad al crear climas positivos para el aprendizaje (*CREATE: Social Emotional Learning (SEL) for Educators*, 2022).

Cabe señalar que, si bien estos programas ofrecen atención al personal educativo en las escuelas con 20 minutos de práctica consciente, y brindan talleres y retiros presenciales o vía *online* de poca duración, también lo es que se encuentran presentes a lo largo del año escolar. Además, conviene precisar que la orientación que se ofrece a los distritos escolares siempre es adaptable de acuerdo con el contexto y las necesidades de cada comunidad escolar.

Como se puede apreciar el modelo SEL ha brindado las bases teórico-metodológicas de los programas RULER, CREATE y CARE, bajo la dirección de apoyo a la comunidad educativa

GROP se suma integrando en el aula competencias socioemocionales, ambas líneas de intervención han permitido resultados favorables en cuanto a reducir el estrés y prevenir el *burnout* (específicamente el programa CALM), así como animar la enseñanza ayudando a la comunidad educativa a prosperar social, emocional y profesionalmente.

En México, la educación emocional se ha convertido en un foco de interés para la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que identificar estados emocionales ayuda a los estudiantes a conducirse de manera más efectiva, esto es, de manera autorregulada, autónoma y segura. Por ello, es que se ha integrado en los planes de estudio de educación básica preescolar, primaria y secundaria, un espacio en donde las habilidades socioemocionales puedan ser desarrolladas, en el apartado siguiente se describirá el espacio referente a la educación secundaria.

II. Educación Socioemocional en México

La educación secundaria en México es dirigida a estudiantes adolescentes de 12 a 15 años, cabe señalar que durante este periodo es claro que las/los adolescentes se encuentran en una etapa de transición entre la niñez y adultez. Al respecto, Levine y Munsch (2016), comentan que las/los adolescentes se encuentran en la etapa de operaciones formales, razón por la cual el pensamiento abstracto se vuelve factor clave para participar en conversaciones que requieren de hacer análisis complejos e identificar una variedad de soluciones, para ello, el desarrollo de hipótesis y deducciones promueve en el adolescente la interpretación de la realidad de una forma objetiva.

Es por lo anterior, que las y los adolescentes pueden verse vulnerados por situaciones o personas que en ocasiones los llevan a experimentar emociones intensas y desagradables, generando desacuerdos con sus cuidadores próximos, lo anterior crea una brecha entre el cuidador y el adolescente, exponiendo a este último a mayores riesgos.

Sin embargo, la evidencia reportada de la investigación ha mostrado que ayudar a las/los adolescentes a reconocer, nombrar y modular sus emociones, sirve como un factor protector ante diferentes conductas de riesgo como lo son: uso y abuso de sustancias tóxicas, involucramiento en situaciones de violencia o delincuencia, uso inapropiado de redes sociales, falta de atención a su salud física y emocional, violaciones a la ley, deserción escolar, entre otros (SEP, 2017; Ibarra, 2019).

Además, la educación socioemocional provee de herramientas que a largo plazo se asocian con el éxito profesional, la salud y la participación social, favoreciendo a que las/los adolescentes consoliden su sentido de identidad, toma de decisiones, el establecimiento de objetivos y el establecimiento de valores socioculturales (SEP, 2017).

Por lo anterior, es que la SEP plantea dentro del programa de estudios para alumnos de secundaria un acompañamiento bajo la asignatura de *espacio curricular de tutoría* con hora a la semana, durante los tres años que cursan este nivel educativo.

Los propósitos de la educación socioemocional para los adolescentes son los siguientes (SEP, 2017):

1. *Fortalecer* estrategias para el autoconocimiento y la autorregulación para el desarrollo de funciones ejecutivas esenciales para la cognición.
2. *Reforzar* la toma de conciencia sobre las propias motivaciones, impulsos, limitaciones, la autonomía, la toma de decisiones libres y responsables.
3. *Adquirir* habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que les permitan actuar de acuerdo con sus propios criterios, intereses y estados emocionales.
4. *Enfatizar* las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el respeto y la gratitud.

5. *Desarrollar* y poner en práctica la capacidad de actuar frente a quienes exhiban sentimientos y conductas empáticas, o bien, contrarias a los valores éticos morales.
6. *Afirmar* la autoestima y acrecentar la capacidad de tomar decisiones conscientes y responsables, visualizando consecuencias a largo plazo.
7. *Valorar* el ser personas éticas, respetuosas, empáticas, colaborativas, resilientes, capaces de mantener la calma y de perseverar a pesar de la adversidad.
8. *Contribuir* a construir una comunidad en la cual sus integrantes reconozcan vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad.

De manera concreta, la educación socioemocional propone cinco dimensiones para trabajar con los adolescentes en conjunto con docentes, personal administrativo y padres de familia: 1) autoconocimiento, 2) autorregulación, 3) autonomía, 4) empatía y 5) colaboración (SEP, 2017).

Lo anterior, con la ayuda de un maestro o maestra de secundaria, quien se convertirá en el tutor del grupo. Aquí es necesario señalar, que los docentes que pueden desempeñar este papel deben de ser de las siguientes asignaturas: Lengua Materna. Español, Matemáticas, Inglés, Ciencia y Tecnología (Biología), Ciencia y Tecnología (Física), Ciencia y Tecnología (Química), Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación física y Artes.

Para este acompañamiento, el docente-tutor puede apoyarse en cada grado escolar en 3 libros: “*Tutoría y educación socioemocional recursos didácticos para el profesor*” creados por Bisquerra et al., (2018).

Mediante estos libros, se pretende que los estudiantes realicen: “*un recorrido por su ser, reconozcan aquello que los mueve y los conduce a ser quienes son: también ayudará a hacer y decidir sobre acciones y conductas*” (Bisquerra et al., 2018). Al docente, le ofrece un acercamiento a la educación socioemocional, sugerencias de actividades a desarrollar con los alumnos, orientación didáctica y fuentes de información.

Como se observa, el plan curricular en secundaria incluye la educación socioemocional en toda la comunidad escolar, el trabajo colegiado se encuentra presente proponiendo espacios, a través de los cuales los docentes puedan compartir sus experiencias, formando una visión unificada sobre los retos, las metas, los avances y los compromisos, finalmente busca incluir a las familias durante el acompañamiento de los estudiantes.

La educación socioemocional en el PAES.

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), tiene como objetivo apoyar a adolescentes con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento escolar, para que adquieran herramientas que les permitan concluir su educación secundaria. Además, los tutores de PAES, trabajan de la mano con la secundaria apoyando en las necesidades que el personal docente y administrativo identifican en la comunidad educativa.

Bajo este enfoque, diferentes generaciones de psicólogos escolares en PAES crearon intervenciones que tuvieron como objetivo, desarrollar en la comunidad escolar la conciencia emocional, mediante talleres presenciales trabajados de forma alternada y separando a cada uno de los actores educativos; sin embargo, esta generación en PAES (2021-1-2022-2), enfrentó un reto diferente: la pandemia por COVID-19.

Debido a las repercusiones en la salud mental de la población, se requería de una intervención integrativa de la comunidad; es decir, una intervención en donde se abordarían a los tres actores educativos (estudiantes, padres y docentes), con el objetivo de dar continuidad en el aula y en la escuela. Por lo anterior, es que para desarrollar esta intervención fue necesario revisar cómo se había trabajado previamente en la comunidad escolar, esto con la finalidad de continuar con esta línea de investigación.

A continuación, se describen intervenciones previamente desarrolladas en PAES, para cada uno de los actores educativos, que, a pesar de haber sido desarrollados en un contexto de no pandemia, resultan de interés por realizarse con la comunidad escolar, además de integrar sus aportaciones y actividades que enriquecieran este proyecto debido al tipo de material creado, a los objetivos, los resultados y las recomendaciones para el trabajo con la comunidad educativa.

La primera intervención por citar es la desarrollada por Torices (en 2017), cuyo objetivo fue: *promover el desarrollo de competencias socioemocionales en un grupo de adolescentes de secundaria dentro del espacio de tutoría*. En esta intervención se realizó un estudio tipo mixto de etapas múltiples cuasiexperimental-correlacional, contando con una participación de 21 estudiantes durante 12 sesiones. Además, la investigación de Torices señaló que las competencias socioemocionales, la regulación emocional, la conciencia emocional y la competencia social, fueron favorecidas con esta intervención. Otro aspecto que resulta relevante para los propósitos de esta investigación son las conclusiones, en donde menciona que una de las competencias que más se cultivó en ese taller fue la conciencia emocional, teniendo una presencia alta en el discurso de los estudiantes (25%), también señala que de acuerdo con diversos autores la conciencia emocional es una competencia base para otras.

Respecto a la autonomía emocional, indica que a pesar de que se buscó promover todas las sub-competencias, los estudiantes presentaron dificultades para lograrlo en un nivel alto.

Por otro lado, resalta la importancia de diseñar intervenciones que se adapten al contexto y necesidades de los estudiantes, pone de manifiesto el papel de los psicólogos/as escolares siendo ellos quienes pueden encargarse de capacitar al docente-tutor, sobre cómo, diseñar, aplicar y evaluar actividades que permitan al estudiante desarrollar este tipo de competencias.

El taller psicoeducativo con estudiantes de secundaria para fomentar la autoconciencia emocional en el área académica “Palpando mis emociones” diseñado y propuesto por Ibarra (en 2019), tuvo por objetivo: los resultados con respecto al desarrollo de la autoconciencia emocional en el área académica en el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría*. La autora reportó que al final de la intervención los adolescentes incrementaron su capacidad de reconocer emociones en sí mismos, los pensamientos, sensaciones físicas y conductas que los acompañan.

Ibarra señaló que darse cuenta del estado emocional permite que los estudiantes aumenten su capacidad de comunicar certeramente cómo se encuentran, lo que ayuda a que los adolescentes no guarden sentimientos desagradables. Finalmente menciona que esta intervención llevó a los jóvenes a prestar atención a su cuerpo y a sus sensaciones. Para este análisis Ibarra, propuso un libro de códigos como fuente de clasificación que le fue útil para identificar aspectos clave de la autoconciencia emocional dentro del discurso de los estudiantes de secundaria.

Al respecto, ambas intervenciones convergen en sus conclusiones, por un lado, en la necesidad de involucrar a la comunidad escolar para desarrollar conciencia y estrategias de regulación emocional, que permitan al adolescente y cuidadores crear vías de comunicación que faciliten la convivencia en el aula y en el hogar. Por otro lado, señalan el papel del psicólogo/a escolar como responsable de capacitar a la comunidad escolar, desarrollando intervenciones adecuadas al contexto y necesidades de la población, para fomentar la conciencia emocional como base de la educación socioemocional, aspectos que son de interés para el desarrollo de la presente propuesta psicoeducativa.

Las intervenciones psicoeducativas para padres y madres de familia en PAES, revisadas en esta investigación son los siguientes estudios; 1) *Regulación emocional en padres de adolescentes y su impacto en la relación padre-hijo*, de Velasco (en 2019), 2) *Estrategias de regulación*

emocional en tres formatos digitales: Moodle, Classroom y Meet con padres de adolescentes, de Castillo (en 2021).

El primer trabajo tuvo por objetivo: *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*. Fue un estudio de diseño mixto que contó con la participación de 31 padres de familia. Mediante esta investigación Velasco (2019), señaló que los padres de familia lograron regular sus emociones adaptativamente al generar estrategias que les permitieron evitar conflictos. Mientras que las estrategias que más se destacaron por sus implicaciones fueron; *el despliegue atencional y el termómetro emocional*. El despliegue atencional, permitió que los participantes identificaran distintos elementos de una misma situación, que les ayudaron a comprender su conducta y redirigir sus emociones, asimismo a regular y modificar las conductas realizadas. Los resultados del *Cuestionario de Estimulación familiar*, sustentó que esta intervención promovió en los padres de familia la estrategia de autonomía e independencia, esto quiere decir, que los participantes comenzaron a observar capacidades y dificultades en sus hijos, una visión más global del adolescente.

Entre los instrumentos utilizados por Velasco, resalta el uso de *viñetas de casos*, que incitan al padre de familia a reflejarse en una situación de conflicto con el adolescente para generar diferentes respuestas ante el conflicto. Finalmente, menciona que para futuras intervenciones el uso de recursos digitales, puede ayudar a brindar asesoría personalizada dando seguimiento directo de las estrategias que utilizan los participantes y despejar dudas que impidan el aprendizaje de los contenidos.

Siguiendo con esta línea de investigación, el trabajo “Estrategias de regulación emocional en tres formatos digitales: Moodle, Classroom y Meet con padres de adolescentes”, tuvo por

objetivo: *diseñar y validar un taller para promover la regulación emocional en padres de adolescentes en tiempos de crisis*. Cabe mencionar, que este proyecto fue basado en el estudio realizado por Velasco (2019), siendo adaptado e implementado en la virtualidad en tres vías: videollamada por *Google Meet*, *Google Classroom* y *Moodle*. Este estudio de tipo mixto tipo VI, contó con la participación de 44 padres de familia, diseñado con 4 sesiones a través de las cuales los padres de familia revisarían contenido relacionado a las estrategias de regulación emocional. Esta intervención fue basada en el diseño instruccional del modelo A.S.S.U.R.E. (por sus siglas en ingles), que propone **analizar** las características de los estudiantes, **establecer** los objetivos de aprendizaje, **seleccionar** tecnologías, medios y materiales pertinentes, **utilizar** las tecnologías, medios y materiales, fomentar la **participación** de los estudiantes, además de evaluar y revisar la implementación, así como los resultados obtenidos del aprendizaje (Hernández-Alcántara, Aguirre-Aguilar y Balderrama-Trápaga, 2014). De acuerdo con lo que reporta Castillo (2021), este modelo gracias a su flexibilidad permitió la adecuación de propuestas presenciales a virtuales.

El aspecto anterior, es relevante debido al contexto en el que se desarrolló el estudio, pues ante un momento de crisis el diseño instruccional permitió crear un escenario virtual educativo en donde los padres pudieran aprender a sentirse en confianza para compartir sus sentires y estrategias de regulación emocional, lo cual permitió el desarrollo de la empatía y el diálogo con sus hijos/as adolescentes.

Ahora bien, es necesario puntualizar que Velasco (2019), sugiere el uso de recursos digitales para dar seguimiento a los participantes y de esta manera, provocar una mayor adherencia al taller, Castillo (2021), comenta que, si bien los medios digitales permiten una mayor comunicación con los padres de familia, se vuelve necesario establecer límites en cuanto a

horarios, debido a que los participantes pueden ser muy demandantes y para una sola psicóloga escolar resulta abrumador.

Finalmente, otro punto que llama la atención en cuanto al uso de la tecnología en este tipo de intervenciones es que permiten captar la atención de más participantes, aunque no la totalidad terminen el taller, como lo ocurrido en el estudio de Castillo (2021), en donde iniciaron alrededor de 105 padres de familia, pero por diferentes motivos no todos concluyeron el taller.

Ahora bien, sobre el trabajo con docentes que han permitido el desarrollo de este proyecto se encuentra el “Curso en línea para el aprendizaje del autoconocimiento dirigido a docentes de educación básica” de Marcelo (2020), cuyo objetivo fue: *diseñar, implementar y probar un curso en línea, en la plataforma Moodle Cloud, para promover el aprendizaje del autoconocimiento dirigido a docentes de educación básica.*

Esta investigación, fue diseñada a través de un modelo de diseño instruccional, en el que se destacó que es posible desarrollar el proceso de autoconocimiento mediante una plataforma, ya que en el discurso de los docentes que participaron se notó el reconocimiento de emociones y la importancia que tienen en su labor.

Acompañando esta línea de investigación se encuentra Santiago (2021), quien elaboró el curso-taller “Conociendo mis emociones”. Curso que tuvo por objetivo: *diseñar e implementar un taller autogestivo que promoviera competencias en la conciencia emocional dirigido a docentes de secundaria.* Usando la plataforma *Moodle* y con la realización de actividades que implicaran una inversión de tiempo de aproximadamente 10 horas para el docente. Este diseño fue basado en el modelo A.D.D.I.E. (por sus siglas en ingles), de diseño instruccional, que permite *analizar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar* una intervención educativa en línea. Adopta un

proceso interactivo, en donde cada entrega idea o fase se valora antes de convertirse en entrada para la siguiente fase. Además, esta flexibilidad permite la inclusión de diversos factores que representen eficazmente la secuencia didáctica (Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre-Aguilar, 2014).

La implementación piloto de este curso-taller, contó con 8 participantes de los cuales 4 fueron docentes de secundaria y se llevó a cabo a través de 5 módulos, el análisis del discurso de los docentes durante los diferentes foros refleja el desarrollo de las competencias emocionales, en un primer momento el nivel de conciencia emocional. Además de esto Santiago (2021), señaló que los foros permitieron que los docentes expresaran sentimientos de desasosiego por cuestiones relacionadas al aprendizaje de sus alumnos, así como las altas demandas laborales requeridas por la institución originadas por la pandemia COVID-19.

Finalmente tenemos, el trabajo realizado por Contreras y Guzmán-Cedillo (2021), “Diseño, validación e implementación de un cuadernillo de regulación emocional para docentes”. Cuyo objetivo fue: *apoyar* a docentes a identificar y regular sus emociones con respecto a su práctica y actividades transformadas de la educación presencial a la educación a distancia, a través del diseño, validación y acompañamiento en la realización de un cuadernillo digital de autorreporte, basado en el modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición). Para ello, realizaron una investigación de tipo fenomenológica, realizándose mediante el diseño de un estudio de caso de una docente de secundaria de 38 años de edad y 14 de servicio profesional. Quien durante la pandemia experimentó emociones como enojo, tristeza y cansancio, quien pensaba que su labor no era muy reconocida y a quien la institución, le solicitaba realizar actividades de educación emocional; sin embargo, ella no se sentía preparada para impartir este tipo de actividades, de ahí su interés por mejorar sus competencias emocionales. Dicha intervención, se realizó

completamente vía remota con la ayuda de plataformas como *Zoom*, *Google Meet* o *WhatsApp*. Todo lo comentado anteriormente resultó de interés para los propósitos de esta investigación, ya que Contreras y Guzmán-Cedillo (2021), señalaron que la docente al final de la intervención pudo comprender la interacción entre emoción, pensamiento y conducta.

Además, de que la realización de este cuadernillo motivó a la docente a reflexionar sobre sí misma, ha autogenerarse emociones placenteras implicadas en el desarrollo de habilidades de afrontamiento.

Finalmente, Contreras y Guzmán-Cedillo, cierran su investigación con una reflexión sobre la necesidad de crear materiales educativos para los docentes que les ayuden a desarrollar competencias emocionales de acuerdo con el contexto, procurando cuidar el tiempo del docente quien ya se encuentra con sobrecarga laboral lo que le genera emociones intensas y desagradables como lo es el agotamiento.

Como se puede notar dichas intervenciones brindan sustento teórico-metodológico en el desarrollo de la conciencia emocional de la comunidad educativa en población mexicana, pero que debido a la pandemia por COVID-19 el contexto, la interacción y las necesidades de la comunidad se modificaron, volviéndose imperante diseñar una intervención que englobara al mismo tiempo a adolescentes, padres de familia y docentes que es lo que se replantea en este estudio.

El docente en la pandemia.

La crisis por COVID-19, generó un nuevo escenario de educación digital en el que se desarrolló la actividad de los docentes, implicó el despliegue de recursos, habilidades y competencias específicas que no necesariamente los y las maestras poseían (Rappoport, Rodriguez y Bresanello, 2020).

Domingo (2013), menciona que ser docente es una labor compleja, puesto que el profesional está encargado de reflexionar sobre los conocimientos que quiere enseñar en el aula cuestionando su acción para promover esos aprendizajes.

No obstante, el cambio en la enseñanza por COVID-19, dejó al docente con poco tiempo para prepararse, planear o modificar el contenido de sus asignaturas ya preparado con anterioridad en un formato presencial, este giro digital de 180° grados provocó emociones intensas y desagradables en ellos, lo cual influyó en el incremento del estrés que percibieron los docentes durante la enseñanza *online* (Cantero, Romero y Rodríguez, 2022). Estas nuevas demandas laborales, se sumaron a las cargas de trabajo previas a la pandemia que ya agotaban y estresaban al docente.

En este sentido Pressley (2021), señala que factores como, la ansiedad por la exigencia de la enseñanza, la comunicación con los padres y el apoyo administrativo, son aspectos que estresan y agotan al docente.

Bajo esta línea de investigación, encontramos el estudio realizado por Sokal, Eblie y Babb (2020), quienes reportan que altos niveles de agotamiento se relacionan con las demandas laborales hacia los profesores como son: gestión del tiempo, problemas de tecnología, atención a padres, equilibrio hogar/enseñanza y falta de recursos.

Al respecto Docert et al., (2020), mencionan que el cuidado físico y emocional del docente debe ser prioridad debido al papel que juegan en el aprendizaje de la sociedad.

Las investigaciones antes citadas, así como las recomendaciones de la UNICEF (s/f), establecen la necesidad de que el docente no se olvide de realizar prácticas de autocuidado y solicite apoyo psicosocial, esto es, porque un maestro o maestra que sufre de agotamiento, ansiedad y estrés difícilmente podrá promover aulas afectivas en donde las/los estudiantes puedan expresar situaciones y emociones de su interés.

III. Planteamiento del problema.

La pandemia por el virus de COVID-19 ocasionó una serie de consecuencias para la sociedad entre las que destacaron vertiginosos cambios al estado emocional de la población mexicana. El miedo al contagio, el cuidado de familiares enfermos, el confinamiento en los hogares, la reducción del ingreso familiar; fueron algunos de los factores que elevaron los niveles de estrés de miles de familias mexicanas.

Específicamente “el distanciamiento social”, como medida preventiva para salvaguardar la salud, impactó a nivel personal, familiar y social a toda la población. En el ámbito educativo, alumnos, padres de familia, autoridades y profesores hicieron evidentes en su mayoría, emociones intensas desagradables, entre las que destacaron los síntomas de ansiedad (UNICEF, 2022).

De acuerdo con la UNICEF (2020), el 27% de los adolescentes sintieron ansiedad, mientras que un 15% presentó depresión. Esto influyó en la disminución de la motivación en cuanto a la realización de actividades cotidianas, en un 36%, actividades que antes se disfrutaban y ahora no, en un 46%. Mientras que la percepción hacia el futuro pesimista en el caso de las mujeres se encontró en un 43% y para los hombres en un 31%, según los resultados proporcionados por los participantes de esta encuesta. Además, cabe señalar que reportaron que este estado emocional, estaba directamente relacionado con la afectación de la economía familiar.

En este sentido, de acuerdo con el análisis de Gómez y Sánchez (2020), el encierro, la restricción de movilidad, el estrés por la presión de situaciones económicas, entre otros factores, causaron situaciones difíciles para los miembros de la familia en distintos contextos.

En este análisis, se observó un incremento en las llamadas relacionadas a violencia familiar, a saber; de enero a marzo de 2018 se habían recibido 156, 488 llamadas, en el mismo trimestre, pero del año 2019 la cifra incrementó a 155, 178, y en 2020 a 170, 214 llamadas. Es de especial

atención el aumento a más de 20, 000 mil llamadas en ese último año, recordado por ser el año en que, en México, se ordenó el cierre de instituciones de trabajo y de educación (Gómez y Sánchez, 2020).

Cabe mencionar que la escuela es un lugar protector para muchos estudiantes, ya que, estar en contacto con sus compañeros de clase, profesores y personal administrativo, reduce la exposición a vulneraciones con respecto a su seguridad física y mental; sin embargo, bajo la medida preventiva del distanciamiento social, se vieron privados de esta posibilidad.

En la comunidad escolar (alumnos adolescentes, padres de familia y docentes), se hicieron presentes diversas emociones, entre las principales: frustración, estrés, ansiedad, agotamiento o depresión. Ellas originadas por los distintos cambios sociales, en las dinámicas familiares, en donde se tuvo que adaptar un modelo de: hogar, escuela y trabajo en un mismo espacio.

Esta situación de estrés crónico tiene la posibilidad de desarrollar otros trastornos, como el síndrome de *burnout*. Síndrome que al afectar la salud física y mental de los docentes y padres de familia puede influir directamente en la motivación y éxito de los estudiantes (Pressley, 2021).

Al respecto, sabemos que el primer vínculo afectivo que forman los individuos es el mediado por sus cuidadores, es de ellos de quienes aprenden cómo comportarse y cómo reaccionar emocionalmente y ante esta crisis por COVID-19, es necesario preguntarnos: *¿De qué manera los cuidadores de adolescentes están modelando el manejo de las emociones?*

Partiendo de lo anterior, diversos organismos destacan que ahora ante el regreso a clases se debe incluir la formación en competencias socioemocionales al personal docente, padres y madres de familia. Asimismo, la UNICEF (2022) señaló la importancia de expandir los programas de apoyo a la salud mental enfocados especialmente a adolescentes y sus familias, derivando a servicios específicos para situaciones de violencia, abuso, prevención del suicidio o daño autoinfligido.

Además de promover programas de parentalidad positiva, importantes para combatir y prevenir situaciones de violencia en el hogar, debido a las tensiones generadas por la economía o falta de empleo. Lo anterior, se podrá lograr en medida que se fortalezca el trabajo colaborativo con todos los actores educativos (MEJOREDU, 2021).

De lo anterior, es necesario puntualizar este objetivo; fortalecer el trabajo colaborativo con todos los actores educativos. Ya que si bien, existen diferentes planes, acciones o intervenciones como las desarrolladas en PAES (las cuales se mencionaron en el apartado anterior), estas han sido trabajadas de manera aislada; es decir, limitándose a intervenir en un momento con las y los adolescentes, en otro momento con padres y madres de familia, o bien, con los docentes, lo que no permite la continuidad del desarrollo de la conciencia emocional en otras esferas de la vida de los participantes, por ejemplo; en el hogar o la escuela.

Es así, como tenemos que las actividades del psicólogo/a escolar, son ayudar a fomentar la conciencia emocional para desarrollar la capacidad de percibir, identificar y nombrar las emociones propias, lo que permitirá identificar estados emocionales de un contexto determinado, dando paso al manejo de las emociones de forma adecuada, tomando conciencia de la relación entre *emoción, pensamiento y comportamiento*. Finalmente, ayudar a desplegar una serie de estrategias de afrontamiento para gestionar la intensidad-duración de emociones, incluyendo la capacidad para autogestionarse emociones placenteras (Olson y Wyett 2000, citado en García 2009).

Bajo este contexto, surge la pregunta de esta investigación: ***¿Cómo promover la conciencia emocional en el espacio curricular de tutoría incluyendo a padres, docentes y adolescentes?***

Derivado de la pregunta anterior, se generan tres interrogantes específicas:

1. *¿Cómo definen o expresan la conciencia emocional un grupo de estudiantes adolescentes de la asignatura de espacio curricular de tutoría?*

2. ¿Cómo los padres y madres de familia expresan su conciencia emocional o hacen uso de estrategias de regulación en un taller virtual con ese propósito?
3. ¿Cómo expresan los docentes su conciencia emocional, mediante la auto observación en un curso autogestivo virtual?

IV. Método. Propuesta de intervención psicoeducativa en la comunidad escolar

Contexto

El confinamiento por el virus COVID-19, orilló al Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) sede del Programa en Psicología Escolar (PREPSE), a realizar sus actividades completamente a distancia, mediante el uso de plataformas virtuales. El PREPSE en general y el PAES en particular, se caracterizan por su intensa labor formando psicólogos/as escolares que apoyen a las necesidades de la comunidad a la que atienden. Esto gracias al trabajo colaborativo con dos secundarias públicas ubicadas en una zona urbana al sur de la Ciudad de México, que cuentan con salones de clase, patio, aula de medios, pupitres para los alumnos, etc.

Ante la emergencia sanitaria, se identificaron diferentes necesidades en ambas; entre las que destacó el apoyo al docente, en cuanto a uso de la tecnología gestión de tiempo y atención a sus emociones.

Desde el inicio de la pandemia, la secundaria sede de la formación de maestrantes permitió el ingreso a las aulas virtuales de docentes-tutores de grupo, que las autoridades consideraron requerían de mayor apoyo en forma prioritaria. Derivado de lo anterior, la psicóloga escolar que presenta este trabajo recepcional, tuvo la oportunidad de trabajar en un inicio al lado de una maestrante de 3° semestre del posgrado quien fue disminuyendo su labor en el grupo de secundaria,

hasta permitirme hacerme cargo de este grupo apoyando a la docente-tutora. Lo que me llevó a formar una alianza con esta docente y mediante diferentes entrevistas, pude conocer cómo la comunidad educativa integrada en este espacio curricular de tutoría (padres de familia o cuidadores, adolescentes y la docente-tutora), enfrentaban la crisis sanitaria. De lo anterior, se detonó la reflexión sobre la necesidad de promover la conciencia emocional de la comunidad escolar de una manera integrativa y continua.

Es necesario mencionar que en la Ciudad de México, el regreso a clases a partir del mes de marzo del 2022, comenzó siendo semi presencial, es decir, los alumnos acudían seccionados en subgrupos a la escuela y no todos los trabajadores se encontraban en sus espacios laborales, por estas razones es que se decide crear por un lado una intervención psicoeducativa para adolescentes híbrida (presencial y con recursos digitales) y para padres de familia y docentes, una intervención completamente en línea.

Participantes de la intervención psicoeducativa.

Con base en todo lo anterior, es que esta intervención contó con el apoyo de la secundaria sede de la maestría, la cual realizó una evaluación con el *Test de Manejo y Expresión emocional*, para adolescentes, con el cual determinaron la asignación de un grupo del espacio curricular de tutoría para que esta investigadora trabajara con él. Este grupo de adolescentes fue conformado por 35 estudiantes, de los cuales participaron 21 mujeres y 13 hombres con un promedio de edad entre los 13 y 14 años.

También se contó con la participación de 26 padres y madres de familia del grupo de estudiantes adolescentes antes mencionado, participando 22 mujeres y 4 hombres de entre 34 y 56 años.

Asimismo, participó la docente del grupo de tutoría en el taller para docentes, al cual se sumaron 5 participantes docentes de la secundaria que aceptaron la invitación al curso, en total 4 mujeres y un hombre, en un rango de edades de entre 26 y 56 años.

Finalmente, un equipo de 4 psicólogas escolares en formación¹, quienes, coordinadas por la presente investigadora, se encargaron de apoyar a docentes y padres de familia en la resolución de dudas del uso de la plataforma *Moodle*, o bien, del contenido de los talleres. Con este equipo, se tenían reuniones semanales de supervisión con la directora y la autora de esta tesis

Ahora bien, para los fines del presente trabajo se realizó un *muestreo con grupos sociales definidos de antemano*, debido a que este permite que el investigador establezca los criterios de selección de acuerdo con las preguntas de la investigación (Flick, 2007).

Tabla 2

Criterios de selección de los participantes

<i>Población</i>	<i>Asistencia.</i>	<i>Terminó de las actividades del curso.</i>	<i>Puntaje T.E.M.E. -Post.</i>	<i>Puntaje DERS-Post</i>
<i>Adolescentes</i>	90-100%	100%	Poca y demasiada atención.	N/A
<i>Padres de familia</i>	N/A	100%	N/A	Mayor puntaje en claridad emocional.

Nota: En la tabla 2, se muestran los criterios de selección para los participantes.

Como se observa en la tabla anterior, los estudiantes adolescentes que terminaron sus actividades en el taller “Descubriendo mis emociones”, asistieron a todas las sesiones y cuyos

¹ Como parte de la formación en escenarios auténticos: “Formación de tutoría individual para problemas de aprendizaje” de la asignatura teórico-práctica “Intervención en Psicología Escolar”, supervisada por una docente quien también es directora de esta tesis.

padres concluyeron el taller de RE, fueron seleccionados para este análisis quedando la muestra de participantes de la siguiente manera:

- ✓ Estudiantes adolescentes: 12 estudiantes, 6 hombres y 6 mujeres.
- ✓ Madres de familia: 12 madres de familia. De las cuales el 33.3% de las madres tenían estudios de licenciatura, el 41.7% estudios hasta preparatoria, el 16.7% de secundaria y el 8.3% otros estudios. En cuanto a su estado civil, el 33.3% eran casadas, el 16.7% viudas, el 8.3% divorciadas, el 25% vivían en unión libre y el 16.7% en otro estado civil. En cuanto a la toma de decisiones, sobre aspectos relacionados a sus hij@s el 58.3% son madres que vivían junto con su pareja y toman decisiones en conjunto, el 33.3% son madres que vivían separadas de sus parejas y solamente uno de los padres toma las decisiones, y el 8.3% son madres que vivían separadas pero ambos padres toman decisiones. Respecto al uso de internet para realizar el taller el 75% de las madres de familia reporto que utilizaron internet en casa, el 16.7% utilizó el internet de su trabajo y el 8.3% datos móviles. En cuanto a los dispositivos para acceder al curso, el 41.7% de las madres comentó que utilizó una laptop, el 25% una computadora de escritorio, otro 25% accedió desde su celular y un 8.3% desde una Tablet.
- ✓ Docente: docente del grupo de tutoría². Quien cuenta con estudios de posgrado, comentó que para realizar el curso utilizó el internet de su casa y accedió desde una computadora de escritorio.

² La docente-tutora de este grupo, participó en el trabajo: "Diseño, Validación e implementación de un cuadernillo de regulación emocional para docentes", trabajo presentado en el 1er Congreso Iberoamericano de ciencia, educación y tecnología y 3er encuentro de buenas prácticas docentes.

Los resultados del T.E.M.E y del DERS, sirvieron para decidir los casos a presentar en la sección de resultados de la presente investigación, instrumentos que serán explicados con mayor detalle en el apartado de instrumentos para la recolección de información.

Cómo ya se ha mencionado, gracias al trabajo colaborativo previo con la docente-tutora, esta se involucró al punto de ayudar en la promoción del taller para padres, incentivando con un punto extra a sus alumnos con el fin de que sus padres se inscribieran y concluyeran el taller.

Escenarios de intervención psicoeducativa.

El taller para estudiantes adolescentes se llevó a cabo en el salón de clases y en el horario de la asignatura de tutoría, para complementar actividades y compartir el material desarrollado en las sesiones se utilizó la plataforma *Google Classroom*.

En cuanto al taller para padres y madres de familia, se utilizó la plataforma Moodle, en la cual se desarrollaron diferentes actividades, complementando esta intervención con videollamadas semanales con el uso de la plataforma *Google Meet*. Para atender dudas y dar seguimiento a su progreso, se utilizó la aplicación de *WhatsApp*, correo electrónico y la mensajería de la plataforma *Moodle*.

El taller dirigido a profesores se alojó en la plataforma *Moodle*, en la que se desarrollaron las actividades, creándose un grupo de *WhatsApp*, para atender dudas y dar seguimiento a su progreso, en el taller también se contó con correo electrónico y mensajería de *Moodle*.

Finalmente, los foros de discusión en *Moodle* se crearon como un escenario en donde los participantes pudieron interactuar con otros usuarios, mediante ellos los participantes pudieron compartir y reflexionar sobre sus propias experiencias y las de otros compañeros. Los foros en las intervenciones psicoeducativas para docentes fueron 12, y para madres de familia 4 foros que se desglosan en la siguiente tabla.

Tabla 3*Foros en Moodle para docentes y madres de familia*

<i>Actor educativo</i>	<i>Módulo 1.</i>	<i>Módulo 2.</i>	<i>Módulo 3.</i>	<i>Módulo 4.</i>	<i>Módulo 5.</i>
<i>Docentes</i>	1. Mis expectativas del curso. 2. Foro para compartir mis dudas. 3. Mi frase representativa.	1. Foro para compartir mis dudas. 2. Foro circulo emocional.	1. Foro para compartir mis dudas. 2. Foro circulo emocional.	1. Foro para compartir mis dudas. 2. Foro circulo emocional.	1. Foro para compartir mis dudas. 2. Foro circulo emocional 3. Foro cierre: “Mis aprendizajes”.
<i>Madres de familia</i>	1. Conversación inicial lo que tenemos en común. 2. Conversación final del módulo.	N/A	1. Conversación 2, creencia, emoción y conducta.	1. Conversación final ¿qué aprendí?	N/A

Nota: En la tabla, se pueden observar los nombres de los foros en que se les pidió su participación, N/A señala que ese foro no estuvo presente en esa población.

Diseño de investigación

La fenomenografía, es un enfoque de investigación que permite identificar y describir las formas cualitativamente diferentes sobre cómo las personas experimentan fenómenos de su entorno. Es decir, la investigación fenomenográfica permite estudiar la forma en cómo los participantes comprenden y perciben lo que experimentan, partiendo de la idea de que la experiencia no puede ser separada de lo que es experimentado (González-Ugalde, 2014).

Debido al planteamiento del problema y la pregunta de esta investigación, se consideró que el diseño de investigación fenomenográfica nos permitiría identificar cómo experimentan los participantes el fenómeno respondiendo a tres preguntas clave ¿cómo lo perciben? ¿cómo lo conocen? y ¿qué habilidades se relacionan con el fenómeno? (González-Ugalde, 2014).

Instrumentos y técnicas de recolección de información

En este apartado, se revisarán los instrumentos que se adaptaron, crearon y aplicaron durante el desarrollo de esta intervención.

Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones (TMM-24).

La escuela secundaria aplicó a los estudiantes adolescentes, en el mes de agosto del año 2021 la adaptación de la escala TMMS-24, de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), test basado en *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*. La escala original, es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas (Olivia et al., 2011). La misma escala fue aplicada al finalizar esta intervención en el mes de mayo 2022.

El TMMS-24, contiene tres dimensiones claves de la Identificación Emocional (IE), con 8 ítems cada una de ellas, en la siguiente tabla se pueden observar las dimensiones:

Tabla 4

Dimensiones de TMMS-24

<i>Dimensión</i>	<i>Definición</i>	<i>Ejemplo</i>
<i>Atención emocional</i>	Capacidad de atender a los sentimientos de forma adecuada.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
<i>Claridad emocional</i>	Comprender bien mis estados emocionales.	Siempre puedo decir cómo me siento.
<i>Reparación emocional</i>	Capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

Nota: En la tabla anterior, se observan las dimensiones, la definición de cada una y el ejemplo retomado de los reactivos de la escala.

Viñetas de casos

Este instrumento, presenta la descripción gráfica de una situación por medio de un cómic (viñeta de caso) (Velasco, 2019). Con ella los participantes adolescentes y madres de familia identificaron; pensamientos, emociones e intensidad, respuestas comunes y alternativas de respuesta ante situaciones de conflicto. En la figura 4, se puede observar un ejemplo de estas viñetas.

Figura 4

Situación viñeta, el caso de Sofía



En el caso de las viñetas presentadas a los adolescentes (en un formulario de *Google*), las preguntas a desarrollar fueron conjugadas en diferentes tiempos verbales, con el objetivo de hacer reflexionar al adolescente desde su experiencia. En las viñetas, se observa una situación frecuente de conflicto (por ejemplo, figura 4: hacer la tarea), entre el adulto cuidador y el adolescente (diálogo), que genera emociones pensamientos y conductas en los participantes, que son la unidad de análisis en el caso de los adolescentes. En la tabla 5, se pueden observar las preguntas en los tiempos verbales; pasado, presente y futuro.

Tabla 5

Viñetas de caso preguntas para adolescentes

<i>Yo ¿qué pude haber hecho?</i>	<i>Yo ¿qué hago?</i>	<i>Yo ¿qué haría?</i>
<p><i>¿Qué pensaste en esta situación?</i></p> <p><i>¿Cuál fue tu emoción en esta situación?</i></p> <p><i>Del 0 al 10 ¿Cuál fue la intensidad en que sentiste esa emoción?, considera que 0 es nada y 10 es muy alto.</i></p> <p><i>¿Qué hiciste en esta situación?</i></p> <p><i>¿Qué resultado obtuviste?</i></p>	<p><i>¿Qué piensas en esta situación?</i></p> <p><i>¿Qué sensaciones experimentas en tu cuerpo?</i></p> <p><i>¿Cuál es tu emoción en esta situación?</i></p> <p><i>Del 0 al 10 ¿Cuál es la intensidad en que sientes esa emoción?, considera que 0 es nada y 10 es muy alto.</i></p> <p><i>¿Qué haces en esta situación?</i></p> <p><i>¿Qué resultado obtienes?</i></p>	<p><i>¿Qué pensarías en esta situación?</i></p> <p><i>¿Qué sensaciones experimentas en tu cuerpo?</i></p> <p><i>¿Cuál sería tu emoción en esta situación?</i></p> <p><i>Del 0 al 10 ¿Cuál es la intensidad en que podrías sentir esa emoción? considera que 0 es nada y 10 es muy alto.</i></p> <p><i>¿Qué harías en esta situación?</i></p> <p><i>¿Qué resultados tendrías?</i></p>

Nota: En la tabla, se observan las preguntas en los tiempos de izquierda a derecha pasado-presente-futuro, que los adolescentes debían responder después de observar el comic de viñeta de caso.

En las participaciones de las madres de familia, las preguntas a desarrollar a través de las viñetas se mantuvieron en la misma conjugación de tiempo verbal: *¿Qué pensaría usted de este caso?, ¿Cuál sería su emoción en esta situación?, del 0 al 10 ¿Cuál es la intensidad en que podría sentir esa emoción?, considere que 0 es nada y 10 es muy alto. ¿Qué haría usted en esta situación? y ¿Qué resultados obtendría?*

Formatos con preguntas detonadoras.

Para el trabajo con adolescentes, se desarrollaron una serie de recursos impresos con preguntas a desarrollar por equipo e individualmente enlistados enseguida:

1. *¿Y ahora qué tal?:* formato con tres preguntas, para evaluar el estado físico y emocional de los estudiantes. Realizado de manera individual (anexo 1).
2. *Emociones de hoy:* utilizado al inicio de la sesión 2, con el objetivo de que el alumno reconozca su estado físico-emocional al inicio de la sesión. Formato desarrollado individualmente (anexo 2), con adecuaciones hechas a partir del trabajo de Ibarra (2019).

3. *Anatomía de la emoción*: con preguntas dirigidas a reconocer su estado físico y emocional, sumando pensamientos, creencias, fortalezas y limitantes ante situaciones de conflicto. Formato desarrollado individual (anexo 3) y en equipo (anexo 4). Con adecuaciones hechas a partir del trabajo de Ibarra (2019).
4. *Formato intensamente*: este formato contenía preguntas detonadoras a partir de una situación presentada. Formato para desarrollar en equipo (anexo 5).
5. *Lo que he aprendido*: formato dirigido a hacer reflexionar al estudiante adolescente, sobre los aprendizajes adquiridos durante el taller, desarrollado de manera individual con adecuaciones hechas a partir del trabajo de Ibarra (2019) (anexo 6).

Cuestionarios Moodle y Google Forms.

En el caso de los adolescentes, solamente se utilizó un formulario en *Google*, con preguntas abiertas con el objetivo de identificar la conciencia emocional del grupo.

Para las intervenciones con madres de familia y docentes, se desarrollaron una serie de cuestionarios en la plataforma *Moodle*, con los cuales se invitaba a reflexionar a los docentes o madres de familia sobre sus respuestas emocionales, o bien, sobre los aprendizajes obtenidos en cada módulo, en la siguiente tabla, se pueden observar el total de cuestionarios y el objetivo de cada cuestionario.

Tabla 6

Cuestionarios en Moodle para docentes y madres de familia

<i>Actor educativo</i>	<i>Módulo 1.</i>	<i>Módulo 2.</i>	<i>Módulo 3.</i>	<i>Módulo 4.</i>	<i>Módulo 5.</i>
<i>Docentes</i>	<i>1 cuestionario.</i> Objetivo: practicar el uso de Moodle.	<i>1 cuestionario.</i> Objetivo: reflexionar sobre las emociones en	<i>1 cuestionario.</i> Objetivo: identificar los aprendizajes en el módulo.	<i>1 cuestionario.</i> Objetivo: reflexionar a partir de un video emociones y	<i>1 cuestionario.</i> Objetivo: reflexionar sobre las propias

		situaciones personales.		alternativas de respuesta.	respuestas emocionales.
Madres de familia	4 cuestionarios. Objetivo: identificar en nivel o expresión de la conciencia emocional de los participantes.	1 cuestionario. Objetivo: poner en práctica lo aprendido en la sesión.	2 cuestionarios. Objetivo: poner en práctica lo aprendido en la sesión.	1 cuestionario. Objetivo: identificar los aprendizajes de los participantes.	N/A

Nota: En la tabla, se observan los cuestionarios de cada módulo de acuerdo con la población y el objetivo de estos.

Escala de Dificultades en la Regulación de las Emociones

Esta escala, fue aplicada a padres y madres de familia, así como docentes, es una adaptación del DERS, de una medida de autoinforme con 25 ítems tipo Likert de 5 puntos; donde 1 = casi nunca, 4 = casi siempre, de acuerdo con la frecuencia con la que se presenta la declaración. La medida da una puntuación general de 100 puntos máximo y un mínimo de 25. Esta se encuentra dividida en las siguientes subescalas (Tejeda et al., 2012):

Tabla 7

Subescalas de la escala de dificultades en la regulación de las emociones

Subescala	Ejemplo
<i>No aceptación de respuestas emocionales</i>	Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo por sentirme de esa manera.
<i>Dificultades para participar en un comportamiento dirigido a objetivos</i>	Cuando estoy molesto, tengo dificultades para hacer el trabajo.
<i>Dificultades en el control de impulsos</i>	Cuando estoy molesto pierdo el control sobre mis comportamientos.
<i>Falta de Conciencia emocional</i>	Cuando estoy molesto, me tomo un tiempo para averiguar cómo realmente me siento, puntuado al revés.
<i>Acceso limitado a estrategias de regulación de las emociones</i>	Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para hacerme sentir mejor.
<i>Falta de claridad emocional</i>	Estoy confundida/o sobre cómo me siento.

Nota: En la tabla, se notan las subescalas que componen esta escala con un ejemplo retomado de los reactivos, el reactivo de la subescala de; *falta de conciencia emocional*, es puntuado inversamente de acuerdo con los criterios que establecen los autores.

Procedimiento

El proceso de esta investigación se dividió en cuatro fases: I) fundamentación, II) diseño y desarrollo de las intervenciones, III) validación de las sesiones/módulos de las intervenciones y IV) implementación de los talleres. Las cuales se explican detalladamente a continuación.

Fase I. Fundamentación

Durante esta primera fase, se realizó una revisión en diferentes bases de datos, con el objetivo de reflexionar sobre el impacto que la pandemia por COVID-19, generó en la comunidad escolar. Asimismo, se revisaron intervenciones socioemocionales realizadas a los diferentes actores educativos, principalmente las relacionadas a la conciencia y regulación emocional, acciones recomendadas por los organismos internacionales, acciones tomadas por la secretaria de salud y educación ante el regreso a clases.

Fase II. Diseño y desarrollo de las intervenciones

Una vez revisada la literatura, se determinó la realización de 3 talleres con objetivos específicos de acuerdo con cada agente educativo.

El objetivo del taller “**Descubriendo mis emociones**”, fue fomentar la conciencia emocional, en un grupo de estudiantes adolescentes del espacio curricular de tutoría a través de un taller híbrido utilizando la plataforma *Google Classroom* y el salón de clases de los estudiantes.

El taller de “**Regulación emocional para padres y madres de adolescentes**”, tuvo por objetivo: fomentar la conciencia y regulación emocional en padres y madres de adolescentes, en un curso taller alojado en la plataforma *Moodle*, acompañándolos en sus dudas y comentarios a través de una videollamada semanal, mensajería de *Moodle*, *WhatsApp* y correo electrónico.

Finalmente, el objetivo del curso autogestivo “**Conociéndome mejor**”, fue fomentar la conciencia emocional de docentes a través de la auto observación, la identificación de sensaciones relacionadas a diferentes emociones y así lograr etiquetar o nombrar en primera instancia su emoción. Con un curso autogestivo alojado en la plataforma *Moodle*, acompañando a los profesores en sus dudas y comentarios a través de la mensajería de *Moodle*, *WhatsApp* y correo electrónico.

Para la realización de estos talleres, se revisó constantemente la literatura: los programas de intervención que han promovido el desarrollo de la conciencia emocional y estrategias de regulación emocional, en la comunidad escolar, para crear actividades y material de apoyo acorde a los objetivos que se buscaban.

El desarrollo del taller “Descubriendo mis emociones” dirigido a estudiantes adolescentes de secundaria, se basó en los criterios de diseño instruccional propuestos por Merrill (Peñalosa, 2013):

- ✓ *Centrar la enseñanza en la solución de problemas, casos o proyectos.* Es decir, que los estudiantes construyan conocimientos a través del aprendizaje en la solución de problemas.
- ✓ *Activar el conocimiento previo de los estudiantes.* Hace referencia a la activación de estructuras cognitivas relevantes, al recordar, describir o demostrar conocimientos o experiencias previas.
- ✓ *Demostrar el conocimiento nuevo.* Implica presentar cómo puede utilizarse el conocimiento para solución de un problema en particular.
- ✓ *Aplicar el conocimiento.* Refiere a la retroalimentación de las acciones, encontrándose implícita la función del andamiaje.

- ✓ *Integrar el conocimiento.* El aprendizaje se promueve cuando los estudiantes integran su conocimiento nuevo a la vida cotidiana, reflexionan, discuten y defienden sus apreciaciones sobre el nuevo conocimiento.

Bajo los criterios mencionados, se generaron una serie de actividades enfocadas; a identificar, nombrar, describir pensamientos y emociones, así como las respuestas que emanan a partir de una emoción. Estas sesiones, fueron diseñadas de manera que dichas actividades pudieran ser desarrolladas en el salón de clases, manteniendo las medias de seguridad por COVID-19, por tal razón el material trabajado durante las sesiones se subió al aula virtual en *Google Classroom*. Por cada sesión se desarrolló una carta descriptiva para seguir la secuencia de actividades (revisar anexo 7).

El taller de “Regulación emocional para padres y madres de adolescentes”, fue retomado de la propuesta realizada por Castillo (2021). Al cual se le realizaron modificaciones para adaptar el contenido en *Moodle*, de esta manera el padre/madre de familia, fue libre de realizar el taller en el tiempo que él destinara a cada módulo (concluyendo en el tiempo establecido), abordando además de la identificación y nombrado de la emoción, estrategias de regulación emocional.

Finalmente, el taller “Conociéndome mejor” dirigido a docentes fue retomado de la propuesta de Santiago (2021), que buscaba desarrollar en el aula competencias socioemocionales, invitando al docente a reflexionar sobre la importancia de éstas y el reconocimiento de sus propias emociones para generar ambientes de aprendizaje positivos. Esto de manera autogestiva, con actividades “rápidas” para que el docente tuviera la oportunidad de realizar este taller invirtiendo aproximadamente 10 horas.

Fase III. Validación de las sesiones/módulos de las intervenciones.

La validación de los talleres fue por jueces expertos, tanto en trabajo con adolescentes, padres de familia y docentes, en conciencia emocional y estrategias de regulación.

La validación del taller “Descubriendo mis emociones”, se realizó de acuerdo con los criterios propuestos por Torices (2017):

- ✓ **Pertinencia**, adecuación al contexto y características de los participantes.
- ✓ **Contenido**, congruencia de los elementos de la propuesta psicoeducativa con las competencias socioemocionales y congruencia entre los elementos de esta.
- ✓ **Claridad**, si el lenguaje empleado en la propuesta es apropiado a la población y de fácil entendimiento.
- ✓ **Evaluabilidad**, si la forma en que se está evaluando el programa es adecuada para medir la conciencia emocional.

Resultados de la validación de los talleres por los jueces expertos

La validación fue realizada por 3 jueces expertos, quienes, con las cartas descriptivas y material de apoyo para cada actividad, evaluaron cada una de las sesiones de acuerdo con la propuesta de Torices (2017): *deficiente* (1), *bueno, pero admite mejoras* (2) y *excelente* (3) a través de un formulario de *Google*, con un apartado para brindar observaciones y sugerencias, los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 8

Validación por jueces del taller “Descubriendo mis emociones”

Juez	S1.	S2	S3	S4	S5
1	2.45	2.83	2.45	3	2.83
2	2.91	3	3	3	3
3	2.83	2.62	2.58	2.58	2.49
Promedio por sesión	2.73	2.81	2.67	2.86	2.77

Nota: En la tabla, se identifican los promedios de cada una de las sesiones y el promedio general de la sesión.

Una vez atendidos los comentarios y sugerencias de los jueces, se convocó a una reunión para mostrarles las mejoras realizadas en la intervención y obtener su visto bueno.

Los talleres “Regulación emocional para padres y madres de adolescentes” y el curso autogestivo “Conociéndome mejor”, fueron evaluados por jueces expertos de acuerdo con los criterios de Castillo-Calero (2013), para evaluar cursos en línea, acorde a la siguiente escala: *bueno* (4), *adecuado* (3), *debe mejorarse* (2), *inadecuado* (1), *no lo tiene* (0) y *no aplica* (n/a), los promedios se muestran en la tabla 9 y 10 respectivamente.

Tabla 9

Criterios para evaluar cursos en línea “RE para padres y madres de adolescentes”- promedios

Juez	Perspectiva general e introducción al curso	Evaluación del estudiante	Avaluó del curso	Recursos y materiales	Diseño de instrucción	Uso efectivo de la tecnología	Promedio por Juez
1	3.3	4	4	4	3.8	3.6	3.79
2	2.5	4	2	3.75	4	4	3.37

Nota: En la tabla, se observan los promedios de cada una de las dimensiones a evaluar por los jueces y el promedio general del taller de RE para padres y madres de adolescentes.

Tabla 10

Criterios para evaluar cursos en línea “Taller Conociéndome mejor”

Juez	Perspectiva general e introducción al curso	Evaluación del estudiante	Avaluó del curso	Recursos y materiales	Diseño de instrucción	Uso efectivo de la tecnología	Promedio por Juez
1	2.5	3	2	3.75	3.77	4	3.17

Nota: En la tabla, se observa el promedio de cada dimensión y el promedio general del curso. El taller “Conociéndome mejor”, fue evaluado por un juez experto.

Con base en las observaciones de los jueces, se realizaron las correcciones correspondientes en *Moodle*, para cada uno de los talleres además se solicitó a las estudiantes de formación en la práctica (equipo de psicólogas), que revisaran las actividades del taller accediendo desde una computadora o celular, con el rol de “estudiantes”, con la finalidad de detectar y reducir “errores” en el funcionamiento de la plataforma.

Fase IV. Implementación de los talleres

Ya listos los talleres en las plataformas, se presentaron a las autoridades correspondientes de la secundaria, quienes brindaron el apoyo para que los padres (del grupo de tutoría) y docentes que desearan participar en los talleres se inscribieran (a través de los carteles de difusión que pueden observarse en el anexo 8 y 9).

Resumen de los talleres.

En las siguientes tablas se presentan los resúmenes de los talleres: “Descubriendo mis emociones” (tabla11), “Taller de regulación emocional para padres y madres de adolescentes” (tabla 12) y el curso “Conociéndome mejor” (tabla 13).

Tabla 11

Resumen del taller “Descubriendo mis emociones”

N.	Nombre de la sesión.	Objetivo.	Actividades.
1	Respiración pluma.	Que los estudiantes reconozcan y describan sus sensaciones corporales y las asocien a una emoción.	Presentación y Bienvenida. Presentación del taller. Acuerdos de convivencia. Dibujo expectativas del taller. Preguntas previas de ejercicio de respiración. Ejercicio de respiración pluma. Preguntas anexo 2. ¿Y ahora qué tal? Retroalimentación con el grupo. <i>Classroom</i> actividad para entregar las actividades desarrolladas en el salón de clases.
2	Emociones y más emociones.	Que los estudiantes construyan el vocabulario emocional del grupo y reconozcan las emociones del grupo.	Comentar experiencias del grupo al realizar el ejercicio de respiración. Dibujar y describir “Emoción de hoy”. Definición ¿qué es una emoción? Con el grupo. En parejas emociones en el confinamiento y en el regreso a clases. <i>Classroom</i> actividad para entregar las actividades desarrolladas en el salón de clases.
Al unirse ambas secciones del grupo se realizó una sesión extra para unificar los conocimientos del grupo.			
SE.	Sesión extraordinaria.	Unificar los conocimientos adquiridos sobre emociones de las secciones y que los estudiantes logren nombrar diferentes sensaciones sobre su cuerpo.	Plenaria, concepto de emoción. Dibujar y describir “Emociones de hoy”. Formación de equipos. Actividad ¿qué es esto? Distinción entre pensamiento, emoción y sensación. <i>Classroom</i> actividad para entregar las actividades desarrolladas en el salón de clases.
3	Mi cuerpo emocional.	Que los estudiantes aprendan a identificar las sensaciones corporales que las emociones provocan en un mismo.	En equipos, activación del conocimiento. <i>Kahoot</i> . Proyección “Mi sensación mi emoción”. En equipos, “Anatomía de la emoción”. Retroalimentación. <i>Classroom</i> , actividad para entregar las actividades desarrolladas en el salón de clases.
4	Mi respuesta emocional.	Aprender a identificar en diferentes situaciones emociones y las respuestas emocionales que estas provocan.	Formar equipos. Proyección “Cuadrante de las emociones”. Emociones desconocidas. Juego con la “Anatomía de la emoción”. Retroalimentación al grupo. <i>Classroom</i> , actividad para entregar las actividades desarrolladas en el salón de clases.

5	Mis fortalezas emocionales.	Que los estudiantes identifiquen cuales son las fortalezas que poseen al reaccionar ante ciertas situaciones que generan emociones.	Preguntas previas al ejercicio de respiración. Ejercicio de respiración pluma. Preguntas después del ejercicio. Formación de equipos. Proyección video; “Intensamente”. Uso de las emociones. Preguntas sobre video. Retroalimentación final de la actividad y taller. Formato; “Lo que he aprendido”. Cierre y agradecimiento al grupo. <i>Classroom</i> , actividad para entregar actividades desarrolladas en el salón de clases.
---	-----------------------------	---	---

Nota: en la tabla, se observan el número, nombre, objetivo y actividades del taller, las cartas descriptivas se encuentran en el anexo 7.

Tabla 12.*Resumen del taller “RE para padres y madres de adolescentes”*

<i>N.</i>	<i>Nombre del módulo.</i>	<i>Objetivo.</i>	<i>Actividades.</i>
1	Explorando las emociones.	Reconocer la importancia de la Regulación Emocional (RE), identificando estrategias y generando nuevas para responder ante situaciones de conflicto con sus hijos y otras relaciones.	Cuestionario. Actividad 0. Inicio de módulo 1. Foro. Conversación inicial, lo que tenemos en común. Video y ppt. Explorando las emociones. Actividad 1. Termómetro emocional. Actividad 2. Situación. Foro. Conversación final del módulo. Cuestionario. Evaluación final Módulo 1: Explorando las emociones.
2	Prestando atención a los detalles.	Reconocer las emociones que se generan por distintas situaciones y cómo estas pueden cambiar prestando atención a distintos detalles de la misma situación.	Caso de viñeta. Actividad 0. Inicio de módulo 2. Video y ppt. Prestando atención a los detalles. Actividad 1. Prestando atención a los detalles. Caso de viñeta. Evaluación final módulo 2.
3	Pensando y sintiendo para actuar.	Reconocer el papel central que tienen los pensamientos y creencias en la regulación de las emociones y a partir de ello cambiar pensamientos en situaciones de conflicto.	Caso viñeta. Actividad 0. Inicio de módulo 3. Video y ppt. Creencias y emoción. Foro. Conversación 2, creencia, emoción y conducta. Video y ppt. Estrategias para regular las emociones. Actividad 2. Parada de pensamiento. Actividad 2.1. Termómetro emocional. Caso de viñeta. Evaluación final módulo 3.
4	¡A practicar!	Aprender una técnica de respiración que ayude a regular emociones: respiración diafragmática.	Caso de viñeta. Actividad 0. Inicio de módulo 4. Presentación. Respiración diafragmática. Actividad 1. Generando alternativas. Foro. Conversación final ¿Qué aprendí? Caso de viñeta. Evaluación final módulo 4. Cuestionario final del taller.

Nota: En la tabla, se observan el número, nombre, objetivo y actividades del taller por cada uno de los módulos del taller para madres de familia.

Tabla 13*Resumen del curso “Conociéndome mejor”*

<i>N.</i>	<i>Nombre del módulo.</i>	<i>Objetivo.</i>	<i>Actividades.</i>
1	Bienvenida al curso.	Que los participantes reciban la bienvenida al curso "Conociendo mis emociones"	Editar perfil de Moodle. Foro. Expectativas del curso. Foro de dudas. Foro. Mi frase representativa. Cuestionario de práctica. Foro de dudas.
2	Registrando mis emociones.	Que los participantes practiquen formas de autoconocimiento para que logren identificar lo que sienten y las emociones que pueden etiquetar.	Foro círculo emocional módulo 2. Video. “Adolescentes en tiempos de pandemia”. Cuestionario. Registro emocional. Foro de dudas.
3	¿Qué son las emociones?	Que los participantes conozcan qué son las emociones e identifique y nombre las diferentes emociones que existen, a partir del medidor emocional.	Foro. Círculo emocional del módulo 3. Video. ¿Qué son las emociones? Medidor emocional. Video. “Una educación para la convivencia y el bienestar”. Cuestionario del módulo 3.
4	Reconociendo mis emociones.	Que los participantes reconozcan sus emociones y las consecuencias de actuar de manera impulsiva.	Foro de dudas. Foro. Círculo emocional del módulo 4. Video. “Las emociones del docente dentro del aula”. Cuestionario del módulo 4.
5	¿Cómo puedo trabajar mis emociones?	Que los docentes adquieran herramientas para trabajar sus emociones.	Foro de dudas. Foro. Círculo emocional del módulo 5. Técnica STOP. Video. Respiración diafragmática. Cuestionario módulo 5. Foro cierre. “Mis aprendizajes”. Cuestionario final del taller.

Nota: En la tabla, se observan el número, nombre, objetivo y actividades del taller por cada uno de los módulos del curso para docentes.

V. Análisis de la información

Se decidió realizar un análisis del discurso de los participantes en los 3 talleres. Dando seguimiento a las preguntas de esta investigación:

1. ¿Cómo definen o expresan la conciencia emocional un grupo de estudiantes adolescentes de la asignatura de espacio curricular de tutoría?
2. ¿Cómo los padres y madres de familia expresan su conciencia emocional o hacen uso de estrategias de regulación en un taller virtual con ese propósito?
3. ¿Cómo expresan los docentes su conciencia emocional, mediante la auto observación en un curso autogestivo virtual?

Al respecto, Flick (2015) señala que en la investigación cualitativa es necesario realizar un muestreo de los materiales relevantes para responder a las preguntas de investigación, por tal motivo es que se seleccionaron los siguientes documentos de cada uno de los talleres.

Taller “Descubriendo mis emociones”

De este taller, se retomaron cuatro formatos para analizar:

- 1) Formatos con preguntas detonadoras: *¿Y ahora qué tal?*; permitió identificar de manera inicial la conciencia emocional de los estudiantes, de la misma manera que los invitaba a reflexionar sobre su estado previo y actual, al tener preguntas abiertas pero dirigidas a que ellos identificaran; emoción, sensación, pensamiento (anexo 1). *Emociones de hoy*; con este formato los estudiantes lograron identificar la emoción experimentada en ese momento, así como las sensaciones que esta provocaba (anexo 2). *Anatomía de la emoción (individual)*; el objetivo de este era ayudar al estudiante a identificar una situación con los pensamientos que la acompañan, la emoción, sensaciones y sus

fortalezas y limitantes ante la respuesta de la emoción (anexo 3). *Lo que he aprendido*; este formato en preguntas abiertas buscó ayudar al estudiante a reconocer sus aprendizajes, fortalezas y áreas que pueden continuar mejorando ante emociones intensas y desagradables (anexo 6).

2) Cuestionarios de viñetas: de la sesión 3 a la 5 (anexo 10).

Taller “Regulación emocional para padres y madres de adolescentes”.

De este taller, se seleccionaron tres fuentes de recolección de información:

- ✓ Cuestionarios de viñetas del módulo 2 al 4 (anexo 11).
- ✓ Cuestionarios en Moodle del módulo 1 al 4.
- ✓ Foro: “Lo que aprendí”.

Taller “Conociéndome mejor”.

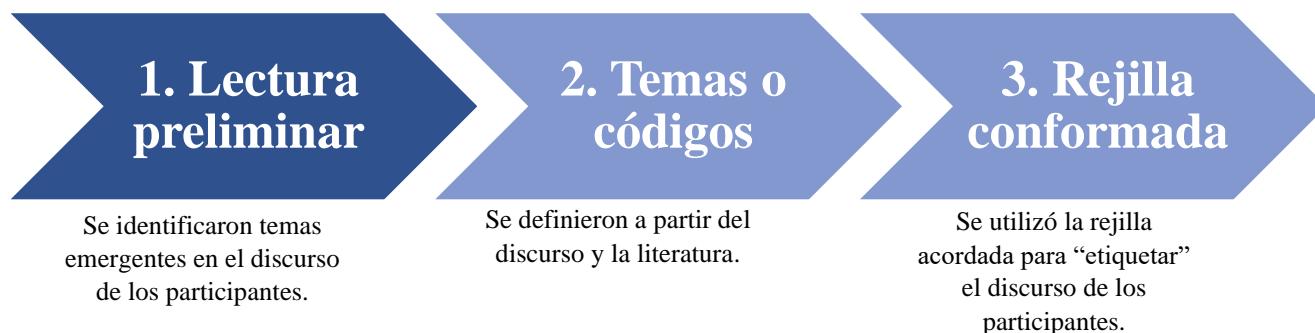
De este taller, se seleccionaron para su análisis los foros de discusión llamados: círculo emocional, foro de dudas y foro de cierre.

Categorías Emergentes

Para realizar el análisis del discurso de los participantes en los tres talleres, se construyó una rejilla con indicadores sobre conciencia emocional, por cada taller con los temas emergentes, primero a partir de la lectura de las respuestas de los participantes y después con modificaciones derivadas de la literatura y la discusión con otra investigadora (figura 5).

Figura 5.

Proceso de creación de la rejilla de temas emergentes.



En la fase 1. Lectura preliminar, a partir de las respuestas de los participantes se comenzaron a identificar los temas emergentes en el discurso relacionados a conciencia emocional, una vez ubicados se compararon con la literatura, sufriendo modificaciones hasta que se logró obtener los temas que representaban el discurso de los participantes, de esta primera fase se identificaron: *nombrar emoción, identificar sensaciones, describir pensamiento y señalar acción/conducta* para los adolescentes, en madres de familia se sumaron los temas referentes a regulación emocional; *mood meter/termómetro emocional, foco atencional, creencia/interpretación/parada de pensamiento y empatía*. Finalmente, al análisis de la docente se añadió el tema: *reflexión sobre la práctica docente*.

En la fase 2. Temas o códigos, primero se construyó la definición operativa del tema, a partir del discurso de los participantes esto la finalidad de responder a la pregunta de investigación: *¿cómo los participantes conocen la conciencia emocional o las estrategias de RE?*, posteriormente, retomando la literatura de las competencias o estrategias de regulación emocional

(Bisquerra, 2019; Gross, 2014; Zins et al., 2004), se definieron conceptualmente los temas emergentes.

En este proceso, la rejilla de análisis sufrió diferentes modificaciones, en el caso del taller “Descubriendo mis emociones” fue ajustada 7 veces, para el taller “RE para padres y madres de adolescentes” presentó 6 ajustes y para el taller “Conociéndome mejor” se realizaron 6 ajustes. Estas modificaciones surgieron a partir de los ejemplos del discurso que contenían estos códigos, tomando en cuenta la literatura, agregando palabras clave, cambiando la redacción con la intención de que la rejilla fuese clara, para cuando se tematizara el discurso de los participantes, además esta codificación fue mixta.

Una vez acordadas las tres rejillas para cada taller se procedió a la fase 3. Rejilla conformada, con ella se comenzó a identificar en el discurso de los participantes la existencia de estos temas (tematización). A continuación, en la tabla 14 y 15 se muestran la presencia en porcentajes de los temas emergentes, mientras que en la tabla 16, 17 y 18 se explican las definiciones, las palabras clave y los ejemplos por cada grupo de participantes.

Tabla 14.

Porcentaje de presencia de los temas emergentes en el discurso de los participantes - Inicio

	<i>Adolescentes</i>	<i>Madres de familia</i>	<i>Docente</i>	
Conciencia emocional	Nombrar emoción (N.E).	100%	100%	100%
	Identificar sensaciones (I.S).	58.33%	0%	0%
	Describir pensamiento (D.P).	33.33%	100%	100%
	Señalar acción conducta (S.A/C).	75%	100%	100%
	Regulación emocional			
	Mood meter/Termómetro emocional (M.M/T. E).	N/A	0%	0%
	Foco atencional (F.A).	N/A	25%	100%
	Creencia/Interpretación/Parada de pensamiento (C.P.P).	N/A	41%	100%
	Empatía (E).	N/A		100%

Reflexión sobre la práctica docente (R.P.D).

N/A

N/A

100%

Nota: En la tabla, se muestran los temas emergentes resultado del análisis del discurso de los participantes al iniciar los talleres, se puede observar la clasificación por color que permitió seguir la lectura del discurso.

Tabla 15.

Porcentaje de presencia de los temas emergentes en el discurso de los participantes - Final

	<i>Adolescentes</i>	<i>Madres de familia</i>	<i>Docente</i>
Nombrar emoción (N.E).	100%	100%	100%
Identificar sensaciones (I.S).	58.33%	8.33%	0%
Describir pensamiento (D.P).	91.66%	100%	100%
Señalar acción conducta (S.A/C).	91.66%	100%	100%
Conciencia emocional	Regulación emocional		
Mood meter/Termómetro emocional (M.M/T. E).	N/A	8.33%	0%
Foco atencional (F.A).	N/A	50%	100%
Creencia/Interpretación/Parada de pensamiento (C.P.P).	N/A	50%	100%
Empatía (E).	N/A	33.33%	100%
Reflexión sobre la práctica docente (R.P.D).	N/A	N/A	100%

Nota: En la tabla, se muestran los temas emergentes resultado del análisis del discurso de los participantes al finalizar los talleres, se puede observar la clasificación por color que permitió seguir la lectura del discurso.

Tabla 16

Rejilla de temas emergentes en el taller “Descubriendo mis emociones”

Adolescentes “Descubriendo mis emociones”

	T.E.	Definición conceptual	Definición operativa	Palabras clave	Ejemplo
<p>Conciencia emocional <i>Reconocimiento de las emociones propias asignando un nombre a lo que se siente, piensa y hace.</i></p>	(N.E).	Describir emociones humanas. Reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular la emoción.	Utiliza vocabulario emocional, aunque no corresponde a las sensaciones o pensamientos que describe (uso indiscriminado).	vocabulario emocional: alegría, tristeza, enfado, miedo, asco	<i>Nervios, estrés</i> (E. 14. S1.RP. 09/03/2022).
	(I.S).	La emoción genera en el ser humano una respuesta fisiológica.	Identifica las sensaciones corporales experimentadas que han sido provocadas por una emoción.	Sensaciones: frío, dolor, escalofríos, sudoración.	<i>Cosquilleos, dolor de espalda y dolor de estómago</i> (E. 14. S1. RP).
	(D.P).	Consiste en la atribución de un significado a partir de una situación que genera una emoción.	A través de la reflexión alrededor de una situación describe lo que en sus palabras genera una emoción.	pienso, creo, porque, me parece, ganas de.	<i>Me siento con aburrimiento un poco de alegría con ganas de aprender, pero un poco fastidiado porque apenas es la primera clase</i> (E. 3. S1. RP).
	(S.A/C).	Se hace o dice algo a partir de la interpretación de la situación.	Menciona verbos (acciones que realiza con respecto a la emoción).	Hice, moverme, dormir, gritar, saltar, pelear, respirar, no hacer.	<i>Tener concentración y tener un ritmo constante de respiración</i> (E. 24. S1. RP. 1).

Nota: En la tabla 15, se muestran las definiciones conceptual-operativa de los temas emergentes, palabras clave y ejemplos en el discurso de los participantes del taller “Descubriendo mis emociones”.

Tabla 17

Rejilla de temas emergentes taller “RE. Para padres y madres de adolescentes”

Madres de familia “Taller de RE, padres y madres de adolescentes”

	T.E.	Definición conceptual	Definición operativa	Palabras clave	Ejemplo
Conciencia emocional. <i>Reconocimiento de las emociones propias asignando un nombre a lo que se siente, piensa y hace.</i>	(N.E).	Describir emociones humanas. Reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular la emoción.	Reconoce y nombra su emoción.	Vocabulario emocional: alegría, tristeza, enojo, frustración...	<i>Alegría, tristeza, enojo, miedo y felicidad (P.2. M.1).</i>
	(I.S).	La emoción genera en el ser humano una respuesta fisiológica.	Identifica su sensación de acuerdo con la energía que experimenta. Describe sensaciones en su cuerpo para reconocer una emoción.	Mi energía es alta/baja agradable/desagradable, me doy cuenta de mi tono de voz.	<i>"...en el momento en que esté detectando la ira, que ya estoy levantando la voz o bien me estoy sintiendo por dentro muy enojada..." (P.2. M.2).</i>
	(D.P).	Consiste en la atribución de un significado a partir de una situación que genera una emoción.	Describe y reflexiona sobre los pensamientos/creencias/ideas, que giran en torno a la emoción experimentada. Describe lo que pasaría al utilizar determinada estrategia.	Pienso, creo, porque, me parece, ganas de, está mal/bien.	<i>El adolescente está invalidando la autoridad del papá. El chico, le falta responsabilidad, respeto y comunicación con sus papás (P.28. M.2).</i>
	(S.A/C).	Se hace, se dice algo a partir de la interpretación de la situación.	Menciona verbos (acciones), que realiza con respecto a la emoción. Señala nuevas acciones de cambio ante situaciones de conflicto.	Hice, gritar, salir, caminar, respirar, no hacer, castigo.	<i>...no le permitiría salir... (P.28. M.2).</i>
	Regulación emocional. Generar alternativas/Estrategias. Identifica la estrategia y a partir de ella genera posibles alternativas de respuesta.				
(M.M/T. E).	Taxonomía emocional de la Universidad de Yale, ejemplifican	Utiliza los colores; amarillo, azul, rojo, verde, para ubicar su emoción. De acuerdo con el termómetro emocional,	Cuadrante verde, azul, rojo, amarillo; intensidad, alta baja, mucho, demasiada.	<i>"...Antes de comenzar a actuar me detengo e identifico la emoción que</i>	

	do la gama de emociones para identificar la intensidad y valencia.	identifica cómo experimenta la emoción.		<i>estoy sintiendo, considerando el termómetro emocional..." (P.13. M.4).</i>
(F.A.)	Refiere a la atención que se dirige a ciertos elementos de la situación.	Identifica los pensamientos y elementos de la situación a los que está prestando atención y lo cambia.	Porque no me hace caso, me está ignorando, estaba sintiendo, me di cuenta, me calmé...	<i>La selección de una situación, considero pudiera ayudar a manejar la problemática de tal manera que te permita hacer una reflexión con el joven y establecer acuerdos (P.13. M.2).</i>
(C.P.P)	Refiere a los pensamientos acerca de sí mismo (interna), y pensamientos acerca del significado de la situación (externa). Capacidad para reconocer y comprender el estado emocional de otro.	Expresa sus creencias e interpretación de la situación; logra parar sus pensamientos y considera otras creencias/ideas, para establecer acuerdos.	Darme cuenta, preguntaría, escucharía, explicaría, me preguntaría.	<i>¿Por qué tiene esa actitud mi hija? aparte de los cambios por los que está atravesando (P.8. M.4).</i>
E.		Reconoce o reflexiona sobre lo que puede sentir otra persona.	Yo creo que sentiría, a lo mejor se pondría.	<i>...Por parte de mi hijo habría molestia al principio... (P.8.M.2.)</i>

Nota: En la tabla 16, se muestran las definiciones conceptual-operativa de los temas emergentes, palabras clave y ejemplos en el discurso de los participantes del taller “RE para padres y madres de adolescentes”.

Tabla 18

Rejilla de temas emergentes curso “Conociéndome mejor”

Docente taller “Conociéndome mejor”

	T.E.	Definición conceptual	Definición operativa	Palabras clave	Ejemplo
Conciencia emocional. <i>Reconocimiento de las emociones propias asignando un nombre a lo que se siente, piensa y hace.</i>	(N.E).	Describir emociones humanas. Reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular la emoción.	Reconoce y nombra su emoción.	Vocabulario emocional: alegría, tristeza, enojo, frustración...	<i>Me siento muy alegre estoy compartiendo con mi madre cosas que nunca hicimos juntas...</i>
	(I.S).	La emoción genera en el ser humano una respuesta fisiológica.	Identifica su sensación de acuerdo con la energía que experimenta. Describe sensaciones en su cuerpo para reconocer una emoción.	Mi energía es alta/baja agradable/desagradable, me doy cuenta de mi tono de voz.	<i>1.- enojada 2.- alta 3.- 1 rojo.</i>
	(D.P).	Consiste en la atribución de un significado a partir de una situación que genera una emoción.	Describe y reflexiona sobre los pensamientos/creencias/ideas, que giran en torno a la emoción experimentada. Describe lo que pasaría al utilizar determinada estrategia.	pienso, creo, porque, me parece, ganas de, está mal/bien.	<i>Quiero compartir lo inquieta que estoy mis alumnos están vulnerables y angustiados ya que no es fácil estar en clases presenciales, lo hacían cuando ellos querían, ahora cuesta un poco más son más actividades y algunas materias son diarias negocié su actitud, establecimos convenios, más tiempo juntas, si no toma sus medicamentos acierta hora y no saldar sus comidas y</i>
	(S.A/C).	Se hace, se dice algo a partir de la interpretación de la situación.	Menciona verbos (acciones) que realiza con respecto a la emoción. Señala nuevas acciones de cambio ante situaciones de conflicto.	Hice, gritar, salir, caminar, respirar, no hacer, castigo.	

				<i>mucha comunicación.</i>
Regulación emocional. Generar alternativas/Estrategias. Identifica la estrategia y a partir de ella genera posibles alternativas de respuesta.				
(M.M/ T. E).	Taxonomía emocional de la Universidad de Yale, ejemplifica la gama de emociones identificando intensidad y valencia.	Utiliza los colores; amarillo, azul, rojo, verde, para ubicar su emoción. De acuerdo con el termómetro emocional identifica cómo experimenta la emoción.	Cuadrante verde, azul, rojo, amarillo; intensidad, alta baja, mucho, demasiada	<i>utilizando mi termómetro emocional, que él sea responsable con apoyo mío, un soltar y estirar</i>
(F.A).	Refiere a la atención que se dirige a ciertos elementos de la situación.	Identifica los pensamientos y elementos de la situación a los que está prestando atención y lo cambia	Porque no me hace caso, me está ignorando, estaba sintiendo, me di cuenta, me calmé.	<i>Quiero compartirles que me estoy quedando más sorda a la caída traigo un zumbido eso me ha dado a conocer un poco más de compartir lo siento aliento para seguir luchando que son mis alumnos y mi madre he hijos.</i>
(C.P P)	Refiere a los pensamientos acerca de sí mismo (interna), y pensamientos acerca del significado de la situación (externa).	Expresa sus creencias e interpretación de la situación; logra parar sus pensamientos y considera otras creencias/ideas, para establecer acuerdos.	Darme cuenta, preguntaría, escucharía, explicaría, escucharía, me preguntaría.	<i>Estará enferma y no me he percatado de ella últimamente, seré más observadora.</i>
E.	Capacidad para reconocer y comprender el estado emocional de otro.	Reconoce o reflexiona sobre lo que puede sentir otra persona.	Yo creo que sentiría, a lo mejor se pondría.	<i>Hablar con el adolescente tratar de estar en su zapato, llegar a un convenio y negociar que cumpla con sus</i>

R.P.D.				<i>responsabilidad</i>
	Es un análisis y propuesta global que orienta la acción del docente.	Cuestiona sobre el cómo favorecer el desarrollo emocional de sus estudiantes.	Cómo hago, que se puede hacer.	<i>es. ¿cómo trabajar la apatía con mis adolescentes y frustraciones?</i>

Nota: En la tabla 17, se muestran las definiciones conceptual-operativa de los temas emergentes, palabras clave y ejemplos en el discurso de la docente-tutora en el curso “Conociéndome mejor”.

Triangulación de la información

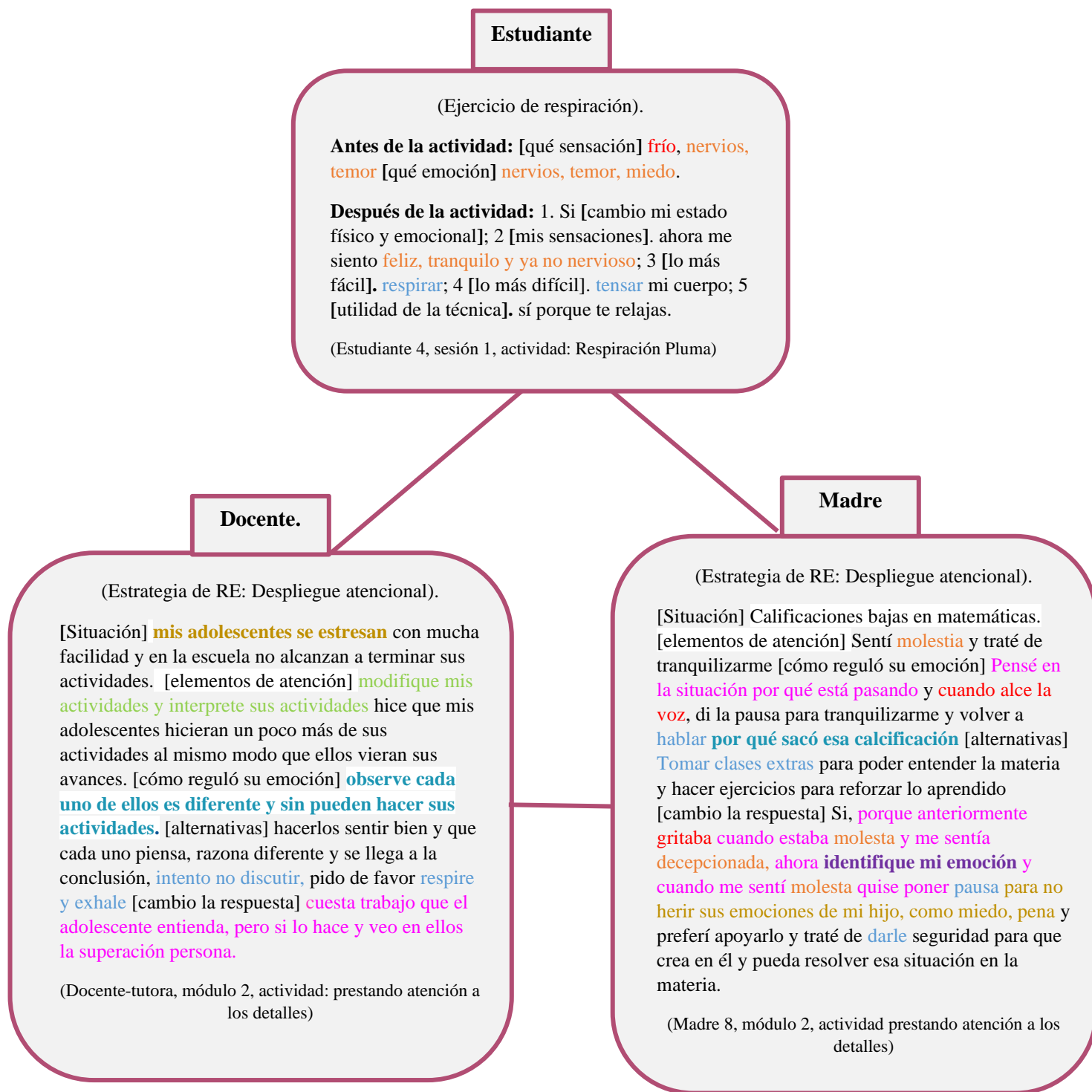
Para el análisis de la información, se utilizó la triangulación de datos pues permite integrar las diferentes perspectivas de los involucrados en esta intervención, a la vez que permite combinar el análisis de diferentes fuentes (Flick, 2015).

En este sentido, cabe señalar que los casos seleccionados cumplen con la propuesta de *muestreo teórico* de Flick (2007) debido a que representan la conciencia emocional de los actores educativos. Para esta elección, se tomaron en cuenta los criterios expuestos en la tabla 2, como son asistencia, participación y resolución de módulos, además de puntajes extremos (adolescentes: poca-demasiada atención, madres de familia: mayor claridad emocional), en los resultados obtenidos del T.E.M.E y el DERS.

Una vez establecido lo anterior, a continuación, se muestra el análisis del discurso de 3 triadas conformadas por un estudiante adolescente, su madre y la docente del grupo, al inicio y final de los talleres.

Figura 6

Discurso de la triada 1, al iniciar las actividades de los talleres



Nota. En la figura 6, se observa entre paréntesis la estrategia de RE revisada durante el módulo, entre corchetes se ubican palabras clave de las preguntas que desarrollaron los participantes en la actividad. Mientras que los colores representan la tematización de la conciencia emocional.

En esta primera tríada, podemos observar que el **estudiante** (adolescente), en su discurso confunde las sensaciones con el nombrado de la emoción, es decir, busca nombrar la emoción, aunque no haya notado sus sensaciones, de hecho, algo que le fue difícil fue tensar su cuerpo, parece una situación de desensibilización corporal (lo cual se observó durante el taller en el discurso de otros adolescentes, y por eso, se decidió ajustarlo a una sesión más de reconocimiento corporal de las sensaciones).

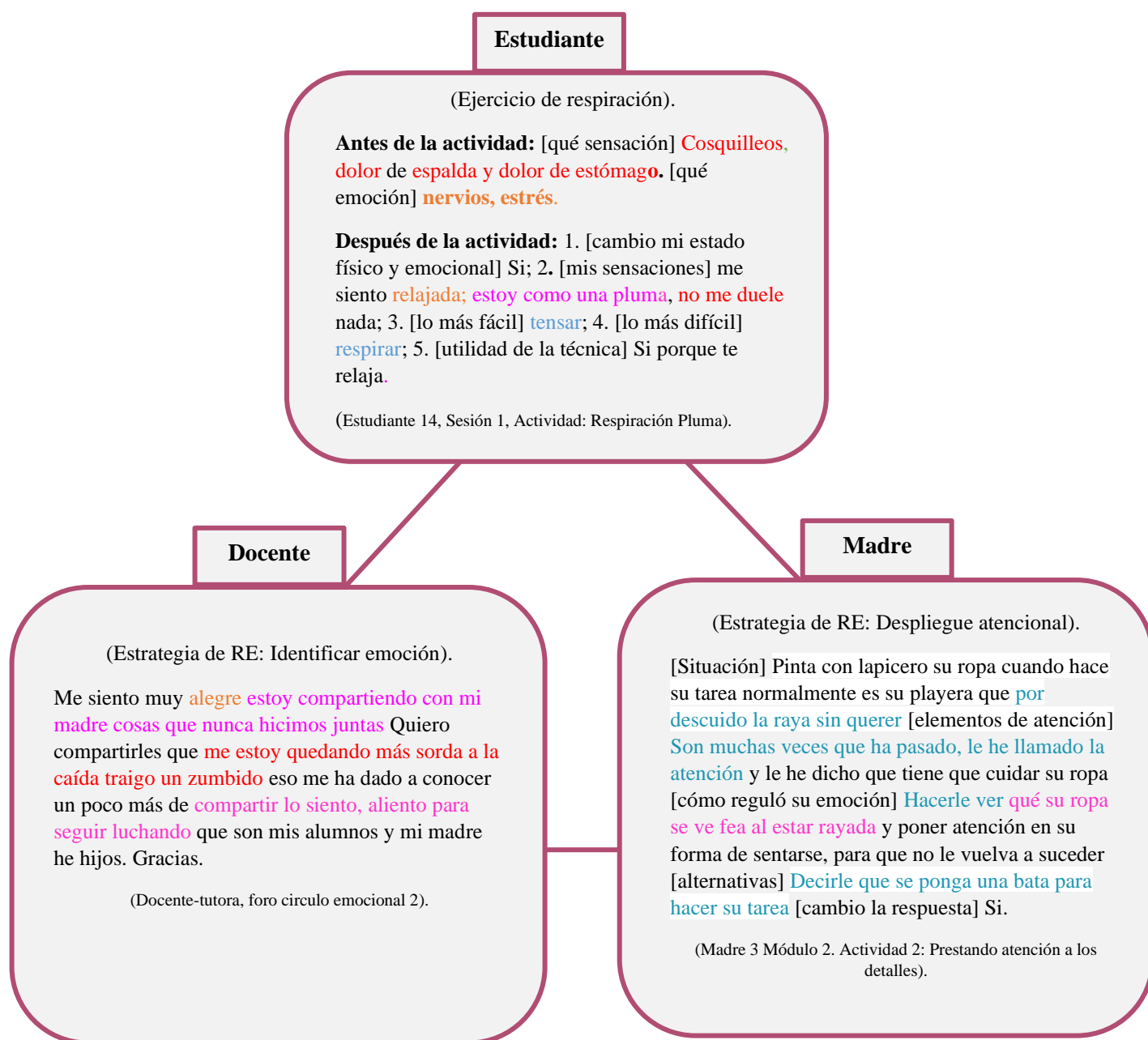
En el caso de la **madre**, ella identifica y nombra la emoción, señala los pensamientos, así como sus sensaciones, gracias a lo cual puede darse cuenta en dónde se está centrando (*foco atencional*), con ello se da una pausa y puede regresar a hablar con su hijo para averiguar lo qué sucede, generando así una alternativa a la situación del adolescente, que es la propuesta de tomar clases extra que le pueden ayudar. Eso la lleva a reflexionar sobre un cambio que ha acontecido en términos de molestarse y gritar en un momento pasado, pero ahora considera que puede brindar alternativas, cuando se permite identificar y nombrar su emoción, para después pensar en las emociones de su adolescente (miedo y pena), cuando ella se entera de las calificaciones bajas en matemáticas, que en otro momento, le podrían haber causado mucho enojo y gritos, ahora puede generar la alternativa de buscar ayuda por medio de clases extra, o bien, de regularización que le ayuden al adolescente a entender ejercicios y a aprender.

La **docente**, señala situaciones laborales donde nota que sus estudiantes responden estresados cuando no culminan sus actividades académicas, lo cual marca una postura empática que le permite ajustar las actividades (*reflexión sobre su práctica docente*), para que su grupo-tutorado pueda cumplir con lo encomendado, a la vez que puedan notar cierto avance, entonces en el discurso se manifiesta la conciencia de la existencia de las emociones de los estudiantes y no solo el aspecto cognitivo que se subraya en el nivel secundaria, además se muestra la competencia

social en términos de mantener una relación armónica con sus estudiantes debido a sus logros y no a las expectativas de la docente-tutora.

Figura 7

Discurso de la triada 2, al iniciar las actividades de los talleres



Nota: En la figura 6, se observa entre paréntesis la estrategia de RE revisada durante el módulo, entre corchetes se ubican palabras clave de las preguntas que desarrollaron los participantes en la actividad. Mientras que los colores representan la tematización de la conciencia emocional.

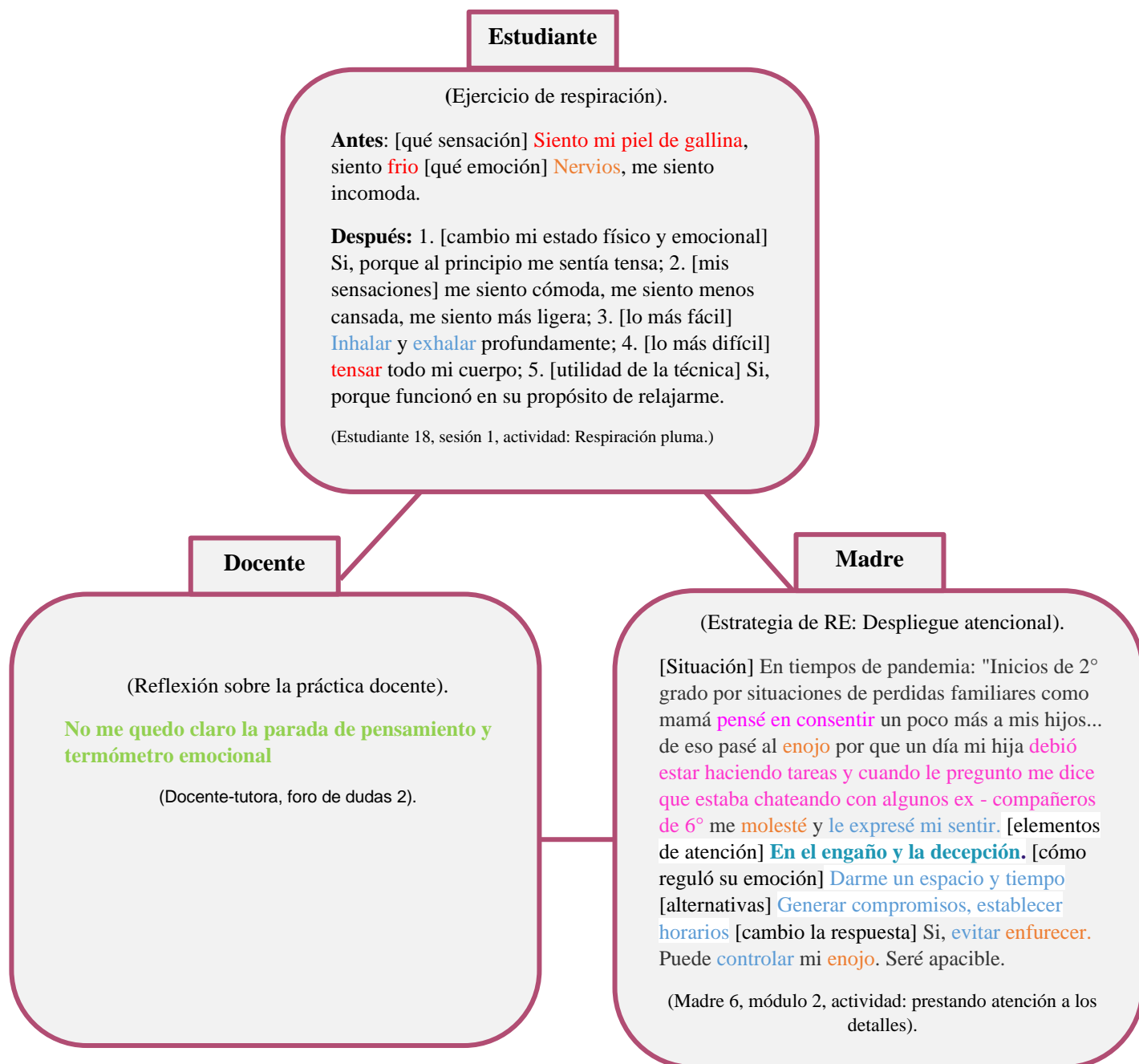
En esta segunda triada, se puede observar que la estudiante (**adolescente**), antes del ejercicio de respiración pluma identifica; cosquilleos, dolor de espalda y dolor estomacal, sensaciones que relaciona a las emociones que identifica como nervios y estrés. Además, menciona que lo más fácil fue tensar su cuerpo, mientras que respirar fue una actividad difícil.

En el caso de la **madre**, se puede notar en su discurso que ante la situación (manchado de la ropa con lapicero), ella centra su atención (*foco atencional*), sobre el descuido y las múltiples llamadas de atención que ha hecho para que su adolescente corrija este comportamiento; sin embargo, ella nota hacia dónde está dirige su atención lo que le permite reconocer que también puede entablar una conversación en la cual podría expresar su pensamiento y a partir de ello, buscar alternativas para evitar esta situación.

Con respecto a la **docente**, se observa que es capaz de nombrar su emoción (alegre), describir el pensamiento que está generando esta emoción, de la misma manera que reconoce que a pesar de ciertas condiciones de salud, ella puede permitirse expresar lo que siente, lo que le ayuda a seguir fomentando relaciones asertivas con su familia y alumnos.

Figura 8

Discurso de la triada 3, al iniciar las actividades de los talleres



Nota: En la figura 6, se observa entre paréntesis la estrategia de RE revisada durante el módulo, entre corchetes se ubican palabras clave de las preguntas que desarrollaron los participantes en la actividad. Mientras que los colores representan la tematización de la conciencia emocional.

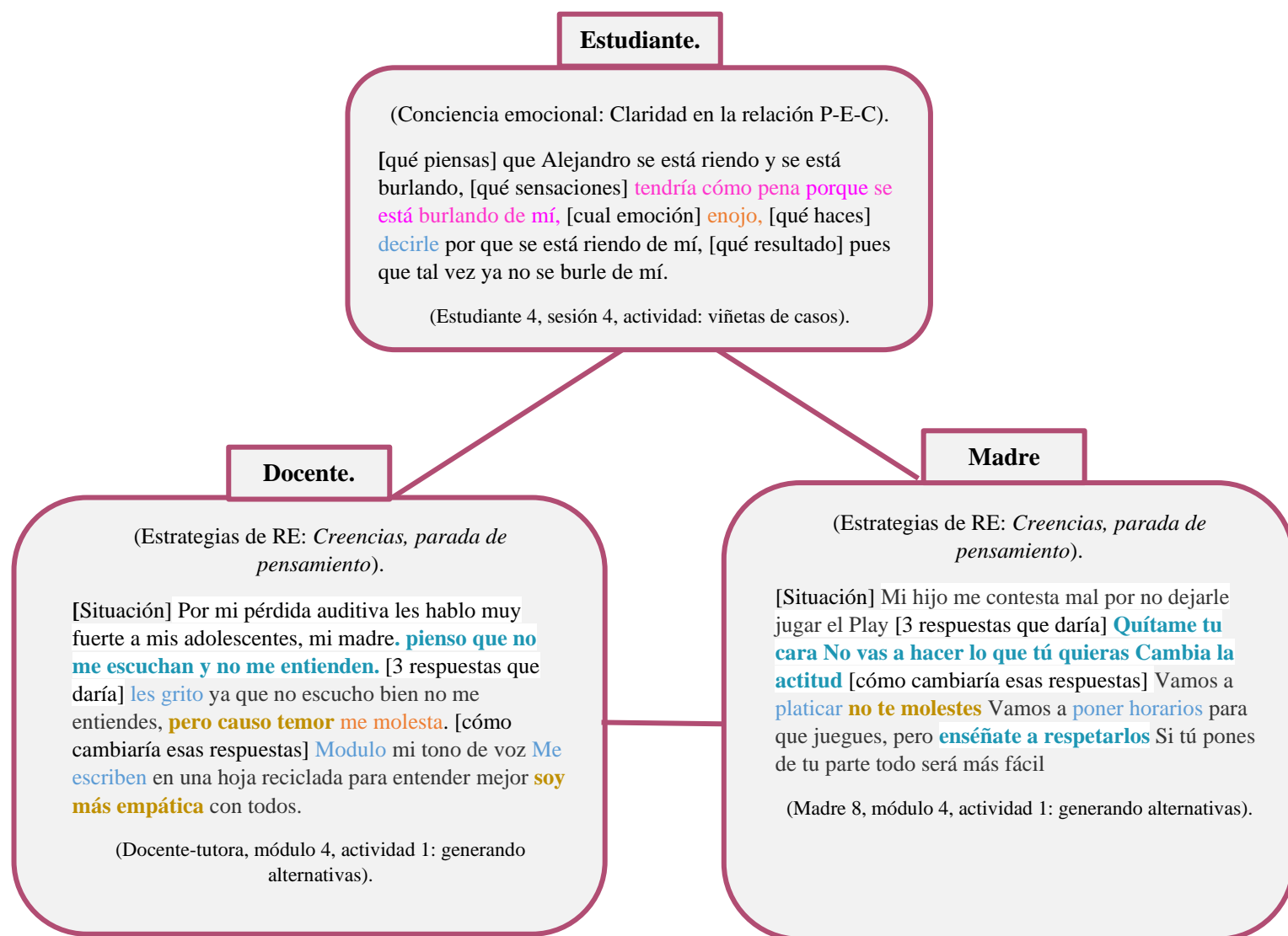
En esta triada, se observa que en el caso de la estudiante (**adolescente**), esta logra identificar sensaciones antes de la actividad como es la “piel de gallina” y el frío, aunque al nombrar su emoción reconoce nervios, confundiendo incomodidad con una emoción. Después de realizar la respiración menciona que se siente “cómoda”, menos tensa, menos cansada, más ligera, pero no logra mencionar la emoción (tranquilidad, serenidad o calma); identifica que lo más sencillo para ella fue respirar, mientras que lo más difícil fue tensar todo su cuerpo.

La **madre**, en esta triada nombra su emoción, describe la situación y manifiesta los pensamientos que acompañaron el surgimiento de su molestia, lo cual le ayuda a identificar la interpretación que está dando a la situación (*foco atencional*), con ello se permite darse un espacio y tiempo para darse cuenta de que puede expresar su sentir y con ello redirige su atención hacia el establecimiento de compromisos como son los horarios. Además, considera puede evitar y controlar emociones intensas como la furia.

La **docente**, en el foro de dudas expresa abiertamente qué es lo que no le queda claro del contenido y lo comparte esperando una respuesta que le dé pautas de como implementar estas estrategias con su grupo.

Figura 9

Discurso de la triada 1, en las actividades finales de los talleres



Nota: En la figura 6, se observa entre paréntesis la estrategia de RE revisada durante el módulo, entre corchetes se ubican palabras clave de las preguntas que desarrollaron los participantes en la actividad. Mientras que los colores representan la tematización de la conciencia emocional. Para el caso de viñeta del adolescente revisar el anexo 10 el *caso de Alejandro*.

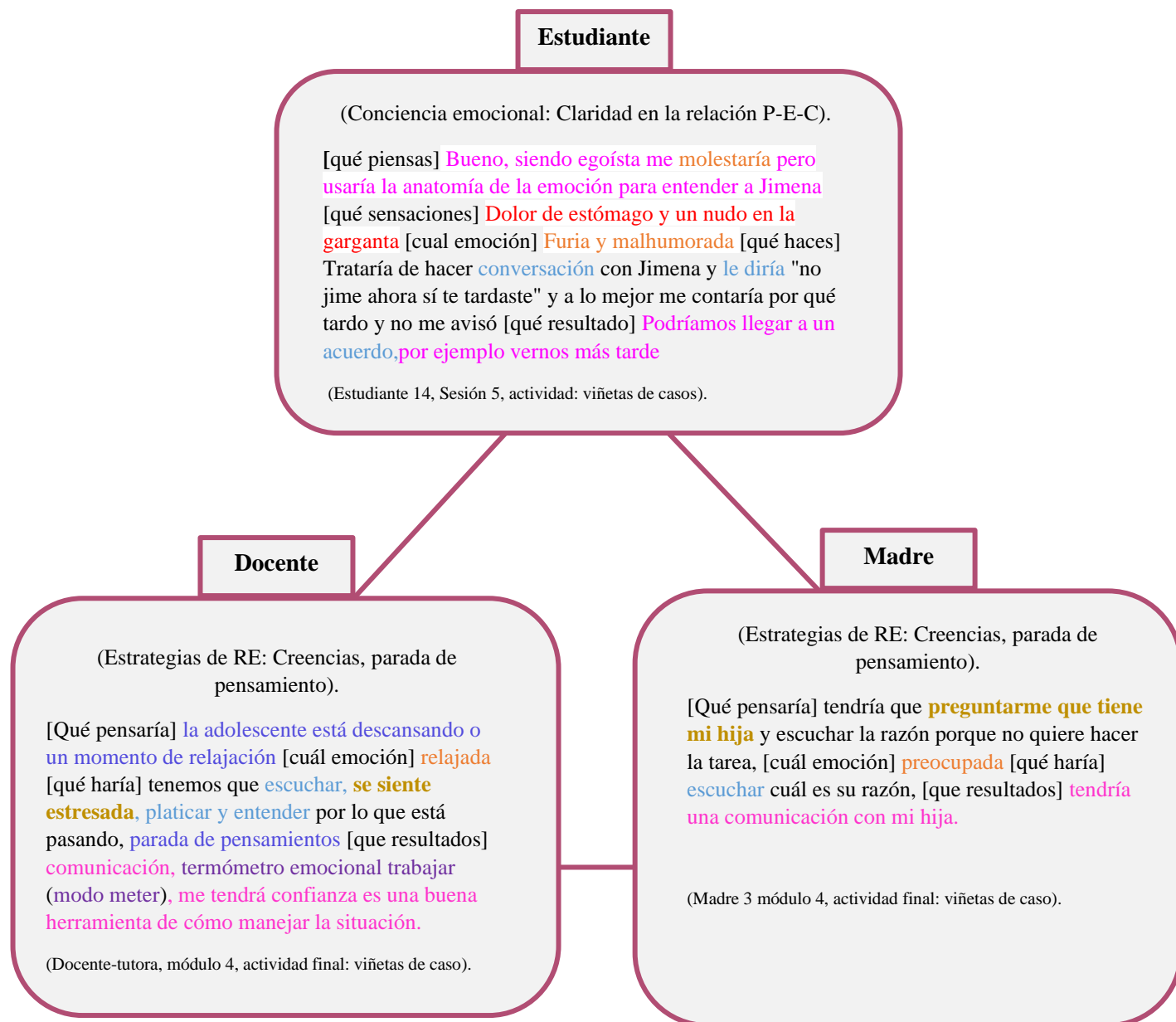
En la triada 1, hacia el final de los talleres el estudiante (**adolescente**) nombra una emoción, describe su pensamiento todavía confundiéndolo con las sensaciones que le provoca; sin embargo, señala una acción para darle solución a la situación que le está generando esa emoción (enojo).

La **madre**, en este ejemplo puede reflexionar a partir de una situación las tres formas en que normalmente le hablaría a su hijo: *quítame tu cara, no vas a hacer lo que quieras y exigiendo un cambio de actitud*, cuando se le pide que reflexione sobre cómo podría cambiar estas respuestas habituales, ubica que su hijo en esas respuestas podría sentirse molesto (*empatía*), y por ello genera nuevas alternativas, al permitirse platicar (escuchar a) con su hijo para establecer horarios de juego.

Con respecto a la **docente**, ella identifica que su atención se centra en pensamientos como que no la escuchen y en consecuencia no la entiendan, por lo cual aumenta el volumen de voz y se da cuenta que esto puede causar temor a sus estudiantes (*empatía*), lo cual la hace sentir molesta, emoción que le impulsa a generar alternativas de solución, como es modular su tono de voz y pedir a los estudiantes que le escriban, para que ella pueda entender qué quieren comunicar, de esta manera genera *empatía* entre sus alumnos frente a su condición de pérdida auditiva.

Figura 10

Discurso de la triada 2, en las actividades finales de los talleres



Nota. En la figura 6, se observa entre paréntesis la estrategia de RE revisada durante el módulo, entre corchetes se ubican palabras clave de las preguntas que desarrollaron los participantes en la actividad. Mientras que los colores representan la tematización de la conciencia emocional. Para el caso de viñeta de la adolescente revisar anexo 10 el caso de María y para la viñeta de la madre de familia anexo 11 el caso de la mamá de Sofía.

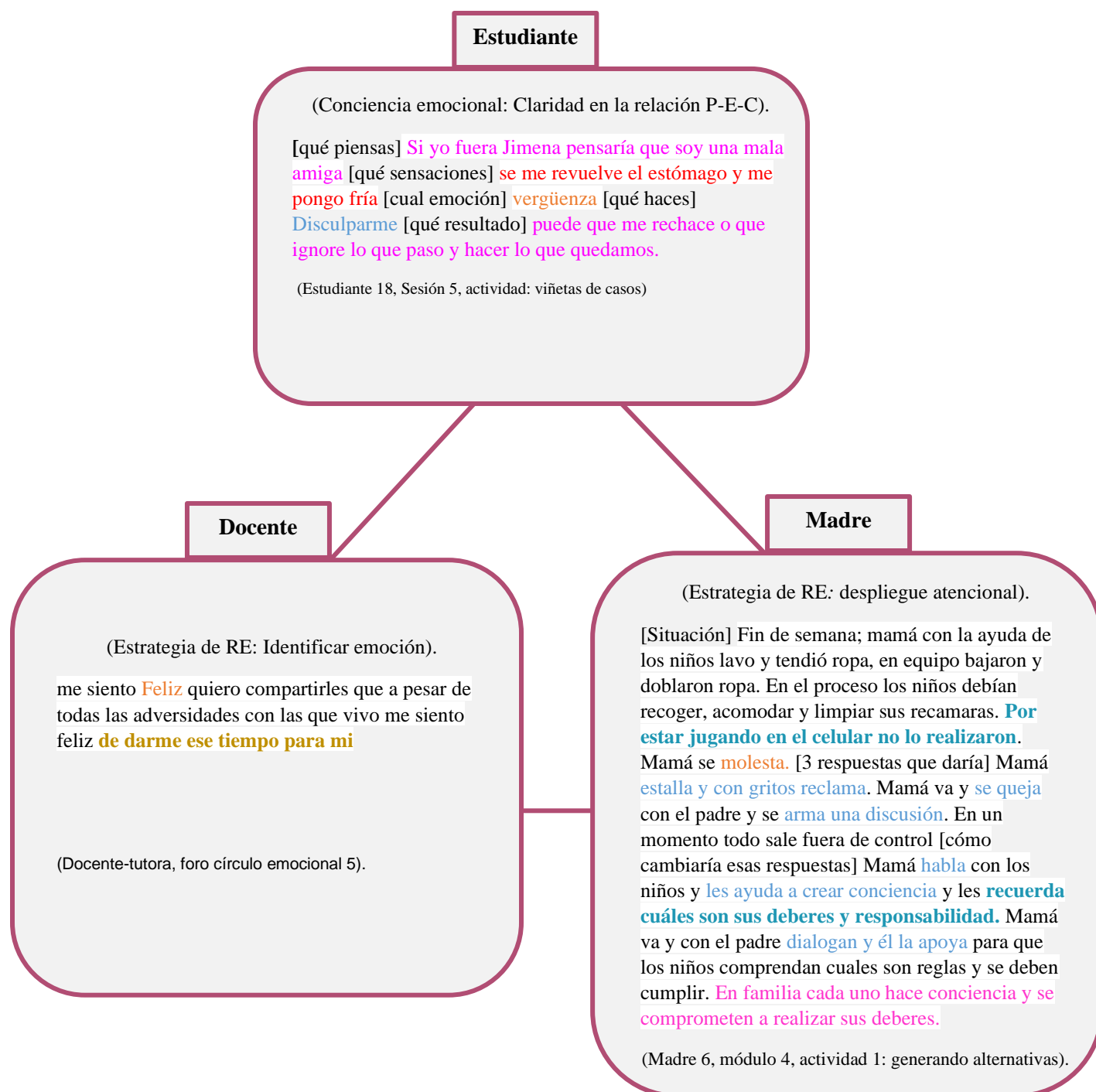
Por otro lado, en la triada número 2 hacia el final de los talleres se observa que la **estudiante** (adolescente), identifica la emoción, las sensaciones y los pensamientos que la acompañan, sumando a esto una posible estrategia de regulación emocional, como lo es la “anatomía de la emoción” y de esta manera comprender la situación de su amiga generando acuerdos.

En este caso, la **madre** antes de centrar su atención hacia la emoción que le pueda generar esta situación (caso viñeta), se cuestiona “qué tiene mi hija”, de ahí surge la preocupación que le permite escuchar qué está pasando con su hija y con ello puede comunicarse con ella.

Por otro lado y ante la misma situación (viñeta), la **docente** piensa sobre el por qué estará actuando la adolescente de esta forma, ubica que puede estar descansando o tomándose un momento de relajación (pensamiento), lo cual provoca que la emoción de la docente sea de relajación y con ello reconoce la importancia de escuchar y platicar, esto le permite comprender emociones en ellos, inclusive menciona que al trabajar con otra estrategia “el termómetro emocional”, le permite manejar la situación de tal manera que pueda generar mayor confianza entre sus estudiantes.

Figura 11

Discurso de la triada 3, en las actividades finales de los talleres.



Nota. En la figura 6, se observa entre paréntesis la estrategia de RE revisada durante el módulo, entre corchetes se ubican palabras clave de las preguntas que desarrollaron los participantes en la actividad. Mientras que los colores representan la tematización de la conciencia emocional. Para el caso de viñeta de la adolescente revisar anexo 10 el *caso de María*.

Finalmente, en la triada 3 la estudiante (**adolescente**) logra establecer la relación entre su pensamiento y sensación para nombrar su emoción, toma conciencia de lo que puede hacer y asume la consecuencia de lo que puede ocurrir.

En el caso de la **madre**, ella describe una situación, en la cual logra ubicar su foco atencional “jugar con el celular”, lo que la lleva a molestarse y emitir respuestas como estallar para reclamar con gritos, acción que provoca una discusión mayor al involucrar al padre, descontrolando la situación, con base en esta respuesta la madre identifica que antes de estallar y gritar, puede hablar con sus hijos para ayudarles a crear conciencia sobre deberes y responsabilidades en alianza con el padre, con lo cual ella considera que en familia pueden comprometerse en los deberes del hogar.

Mientras que, en el discurso de la **docente**, ella reconoce que hay momentos en los que puede darse un tiempo para sí misma y de esta manera provocarse sentimientos placenteros como la felicidad.

En los discursos de los participantes, se puede ver que la conciencia emocional se desarrolla en distintos niveles de acuerdo con el papel que juega dentro de la comunidad escolar, en el caso de los estudiantes (adolescentes) por ejemplo en la triada 1, el adolescente al iniciar el taller utiliza el vocabulario emocional para describir emoción, pensamiento y sensación mientras que, en las actividades finales del taller, logra distinguir el pensamiento que genera una emoción y la acción.

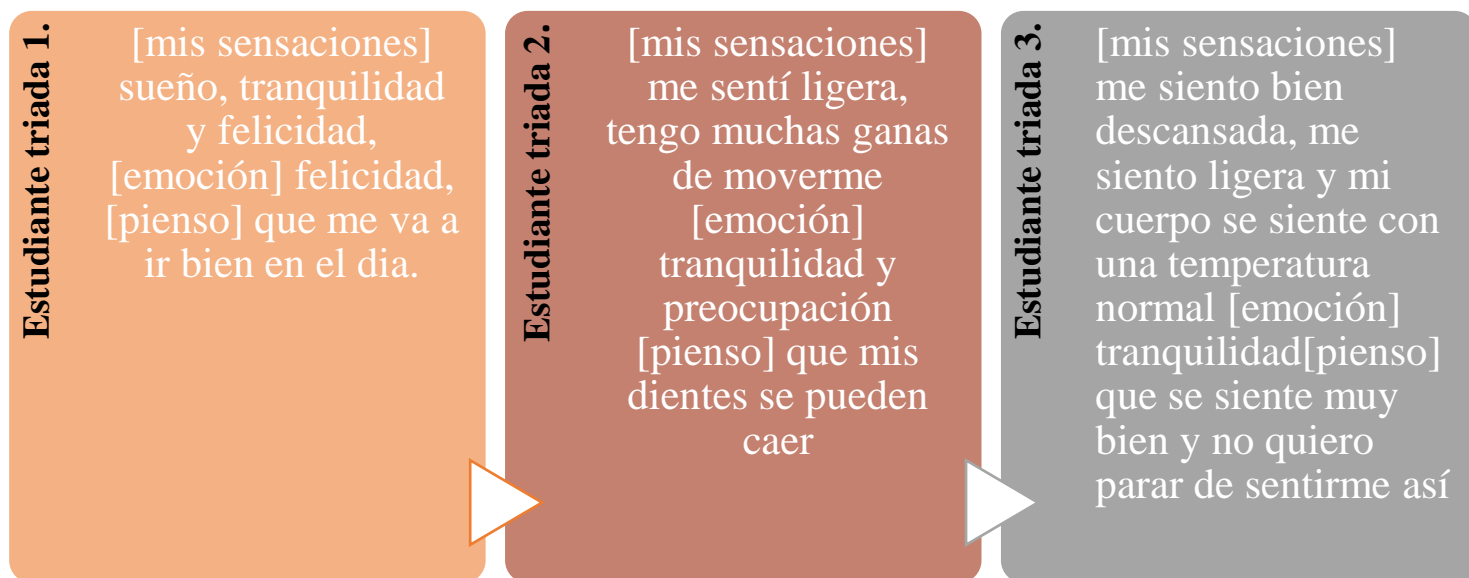
Por otro lado, la estudiante de la triada 2, en un inicio nombra su emoción e identifica sensaciones, pero no describe su pensamiento y hacia el final del taller logra sumar la descripción de pensamiento e identifica una posible estrategia de regulación emocional.

Finalmente, la estudiante de la triada 3, que en un inicio confundía el nombrado de emociones (ej. incomodidad), en las actividades finales nombra su emoción, sensaciones y los pensamientos que surgen. El discurso de los tres estudiantes analizados refleja el nivel de conciencia de cada uno al iniciar y finalizar los talleres, el cual, de acuerdo con el pentágono de las competencias emocionales del modelo de desarrollo socioemocional, los adolescentes en esta intervención pudieron tomar conciencia de las emociones propias y nombrarlas, aunque aún no logran la comprensión de emociones en otros (Bisquerra, 2019).

En la figura 12, se observa que los adolescentes en su discurso dan cuenta de sensaciones y pensamientos que conforman la respuesta emocional, frente a la situación de realizar la actividad: “respiración pluma”.

Figura 12.

Discurso de los estudiantes en el ejercicio final de “respiración pluma”.



Nota. Entre corchetes se ubican palabras clave de las preguntas que desarrollaron los participantes.

Siguiendo el discurso de los estudiantes, al final del taller se nota mayor claridad en la relación entre pensamiento-emoción-comportamiento (P-E-C). Como se puede visualizar en la figura 12, estos componentes permiten de acuerdo con el modelo SEL, aprender a reconocer y manejar las emociones, así como preocuparnos por los demás al tomar decisiones (Zins et al., 2004).

A diferencia de lo que ocurre con los adultos cuidadores de estos de adolescentes, el nivel de conciencia emocional observado en el discurso tanto de las madres y la docente de grupo, reflejan que de acuerdo con el pentágono de las competencias emocionales estos cuidadores pueden identificar, nombrar y comprender emociones propias y de otros. Sumando otra arista del pentágono, la regulación emocional la cual se asocia con la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

En este sentido, en el caso del discurso de las madres de familia se observa que al inicio de los talleres reflexionar sobre los elementos de la situación, les permite identificar sus sensaciones (por ejemplo, en la triada 1, la mamá nota que incrementa su tono de voz), su emoción y pensamiento, lo que a su vez le permite buscar una posible solución ante el conflicto.

Lo anterior, representa los elementos planteados por el modelo de regulación procesual de Gross (2014), con este modelo las madres de familia atienden la *situación* de conflicto, pero identifican hacia dónde dirigen su *atención*, la *interpretación* (creencias) que dan a la situación, y con ello, varían la *respuesta* que normalmente darían ante el conflicto, lo cual es notorio hacia el final del taller, ya que cuando se les solicita que describan una situación, con tres respuestas que normalmente darían y posteriormente cambien esas respuestas, las madres antes de imponer una solución, se dan un espacio para identificar emoción-pensamiento, al expresar lo que sienten, piensan y finalmente, integran un elemento importante que es **escuchar** a su adolescente para crear

acuerdos. Con esto se observa cómo además las mamás comienzan a desarrollar otro punto del pentágono de las competencias emocionales, la *autonomía emocional*, propuestas en el modelo de educación emocional de Bisquerra (2019).

Figura 13

Discurso de las madres de familia en el foro de cierre “¿Qué aprendí?”

The image shows a screenshot of a forum discussion. It contains three posts, each from a user named 'Madre triada 1.' or 'Madre triada 2.'. Each post is a reply to a thread titled 'Re: Conversación final ¿Qué aprendí?'. The posts are dated 2022, 13:14, 2022, 13:23, and 2022, 22:29. The text of the posts is highlighted in yellow. Below each post are several action buttons: 'Enlace permanente', 'Mostrar mensaje anterior', 'Editar', 'Eliminar', and 'Responder (réplica)'. The second post has a 'Responde' button next to the 'Responder (réplica)' button.

Post 1: Re: Conversación final ¿Qué aprendí? 2022, 13:14
Madre triada 1.
que existen mas emociones no solo las que yo conocía.
Trato de ser mas paciente y tolerante con las actitudes que tienen mis hijos.
si lo noto
Es bueno estar tranquilos y dejar que pase el enojo para no herir a los demás y después tener el sentimiento de culpa, es hablar de la mejor forma posible y escuchar el otro lado de la versión tratando de entender e porque de las situaciones
Enlace permanente Mostrar mensaje anterior Editar Eliminar Responder (réplica)

Post 2: Re: Conversación final ¿Qué aprendí? 2022, 13:23
Madre triada 1.
Leyendo los demás comentarios concuerdo con varias mamás, en que aprendimos a manejar y a controlar nuestras emociones, ya que creo la mayoría crecimos con la mentalidad de " Se hace porque yo lo digo" y ahora es escuchar y ponernos en el lugar de la otra persona. Ahora es respirar, dialogar
Enlace permanente Mostrar mensaje anterior Editar Eliminar Responder (réplica) Responde

Post 3: Re: Conversación final ¿Qué aprendí? 2022, 22:29
Madre triada 2.
1-Existe una diversidad de emociones las cuáles pueden causar reacciones en nuestro cuerpo.es importante manejarlas, así podemos evitar lastimar a 3ras personas en este caso nuestros (hijos).
2-He aprendido a "Escuchar" y usar las técnicas de respiración
3-Si ya que cada acción genera una emoción diferente.
4-Es muy importante controlar y regular cada emoción que sentimos ya que así podemos ser más empáticos con ellos y con uno mismo
Enlace permanente Mostrar mensaje anterior Editar Eliminar Responder (réplica)



Re: Conversación final ¿Qué aprendí?

Madre triada 3.

2022, 21:28

--Controlar mis emociones una vez que las puedo identificar (por ejemplo que las genera)
comprendí que es muy valiosa mi familia y que vale más ver y oír sonrisas a enojos, molestias o disgustos.
--A sobre llevar las situaciones de manera que no se conviertan en problemas... darles solución.
--Sí, antes pensaba que la emoción "enojo" encerraba todas mis emociones negativas.
--Que gracias a lo aprendido con el apoyo de éste taller lograré más momentos de alegría que envuelvan los días de mi familia y de los que me rodean. (A buscar y reencontrar al ser humano racional que me acompaña siempre)

[Enlace permanente](#)

[Mostrar mensaje anterior](#)

[Editar](#)

[Eliminar](#)

[Responder \(réplica\)](#)

Nota. Discursos de las madres en foro de cierre del taller, se han eliminado los nombres de los participantes para conservar su confidencialidad.

En figura 13, podemos notar que las madres de familia en el foro de cierre identifican que reconocer sus emociones les permite dialogar poniéndose en el lugar del otro (en este caso de sus hijos adolescentes), comprendiendo otra perspectiva, o bien, escuchando puntos de vista diferentes al suyo, además de que advierten que respirar es una técnica para regular sus estados emocionales.


Por otro lado, en los diferentes momentos el discurso de la docente-tutora refleja la presencia de tres elementos más desarrollados del pentágono de las competencias emocionales: 1) conciencia emocional, dando cuenta de las emociones propias y otros, nombramiento y comprensión, 2) regulación de la emoción que hace referencia a la capacidad de manejar las emociones a partir de la relación entre emoción, cognición y comportamiento y 3) autonomía emocional que se relaciona con una actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar y la capacidad para buscar ayuda o recursos, se pueden ver en la siguiente extracción de respuestas de la docente en el cuestionario final del taller ante las preguntas; 1) **¿Qué pensamientos tienes respecto a lo que estas sintiendo?** *“he logrado vencer algunos miedos, frustraciones”* 2) **Opinión sobre el curso** *“Estoy agradecida por esos momentos que tienes para*

nosotros los docentes...” finalmente la autoeficacia emocional (autogenerarse emociones placenteras) (Bisquerra, 2019).

Lo antes mencionado, lleva a la docente-tutora a reflexionar sobre su práctica como docente de una asignatura (espacio curricular de tutoría), en tanto que busca promover competencias socioemocionales, entre los estudiantes adolescentes, observando que a los tutores de grupo no se les ha brindado estrategias sobre el *cómo* desarrollar estas competencias de acuerdo con las problemáticas que experimentan, no solo los alumnos sino también los docentes como se puede visualizar en la figura 14.

Figura 14

Discurso de la docente-tutora en el foro de cierre “Mis aprendizajes”



Re: Foro de cierre "Mis aprendizajes"
[Redacted] 2022, 21:45

Mi nombre es [Redacted]
Algo que aprendí de mí que antes no sabía en este curso fue reconocer todas mis emociones y llevar de la mano a mis adolescentes no perder de vista sus aprendizajes comunicación y expresar lo que sienten.
Antes de irme quisiera decir gracias por compartir su conocimiento y su educación emocional.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Eliminar](#) [Responder \(réplica\)](#)

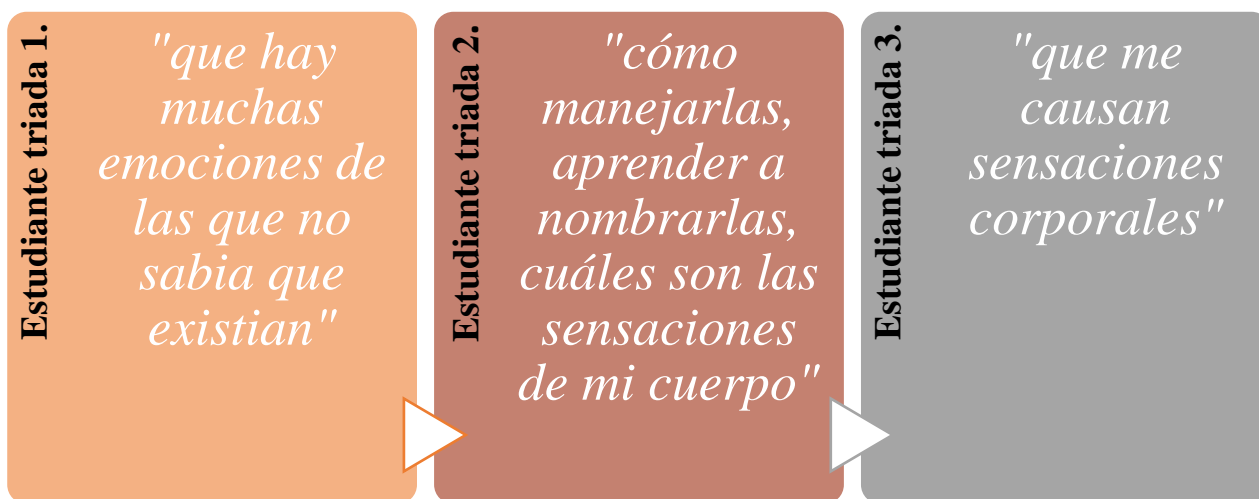
Por lo anterior, es que es necesario seguir trabajando sobre el desarrollo de conciencia emocional en los adolescentes y la comunidad escolar aprovechando el espacio curricular de tutoría.

Bajo esta línea de pensamiento, cabe mencionar que los estudiantes adolescentes reconocen la necesidad de continuar desarrollando su conciencia emocional, en las siguientes figuras se pueden observar estos comentarios ante las preguntas del formato: “Lo que he aprendido” (revisar

anexo 6), aplicado en última sesión (6) del taller *¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones?* (Figura 15) *¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?* (Figura 16).

Figura 15.

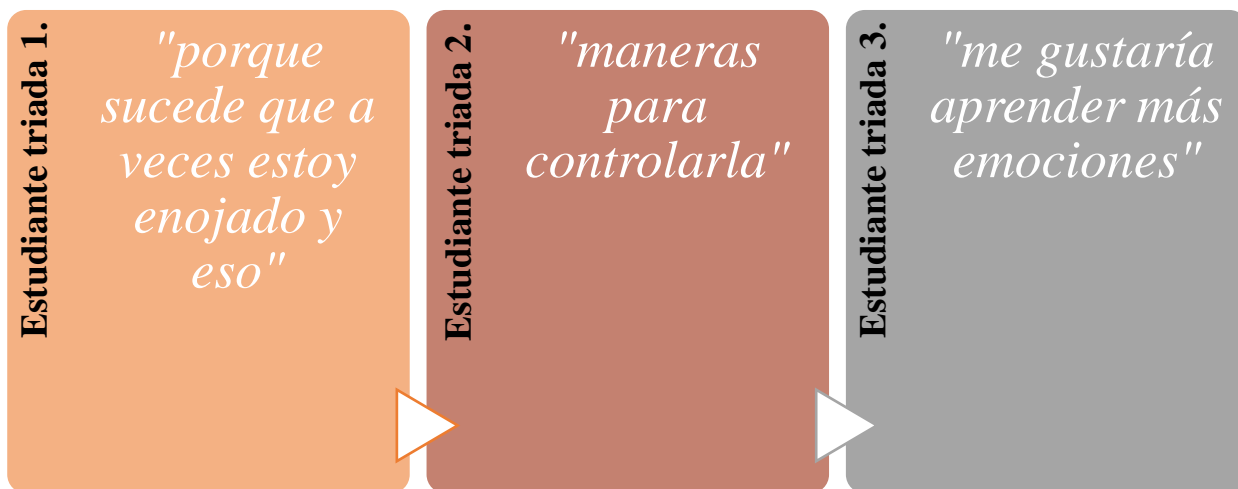
Respuestas de los estudiantes adolescentes en el formato “Lo que he aprendido”



Nota: En la figura se toman las respuestas de los estudiantes ante la pregunta *¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones?*

Figura 16.

Respuestas de los estudiantes adolescentes en el formato “Lo que he aprendido”



Nota: En la figura se toman las respuestas de los estudiantes ante la pregunta *¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?*

En síntesis, durante la intervención con este grupo de tutoría en la secundaria se observó que en los **adolescentes** se hicieron presentes una serie de “vacíos” en cuanto a la información que tenían sobre las emociones, las y los estudiantes utilizaban al iniciar el taller el vocabulario emocional de manera indistinta para nombrar a la emoción, el pensamiento o la sensación. No tenían conciencia sobre el impacto que las emociones generan en el cuerpo.

Al finalizar la intervención, estos estudiantes lograron esclarecer la relación P-E-C, lo que les permitió comenzar a identificar alternativas de solución ante conflictos. Además, de darse cuenta de que identificar las emociones y pensamientos que se generan ante una situación, puede ser una estrategia para regular su respuesta emocional.

Por otro lado, durante la intervención con **adultos cuidadores** se observó que su conciencia emocional en la relación P-E-C es clara, integran elementos de las competencias emocionales como; autonomía emocional, empatía y estrategias de RE.

En cuanto al uso de estrategias de RE, la estrategia de *despliegue atencional* resultó ser muy adecuada para estos cuidadores ya que les permitió darse cuenta de los elementos que existen en una situación de conflicto, identificar primero su estado emocional y los pensamientos que surgen a partir de ello. Lo anterior, favoreció que los cuidadores reflexionaran sobre sus creencias y como ellas impactan en la relación con sus hijos o alumnos, con lo cual se fomentó la escucha, empatía y reconocimiento hacia el adolescente.

Finalmente, respecto al trabajo con la **docente-tutora** de este grupo, se hizo evidente que al inicio de la intervención los elementos de su conciencia emocional estaban más dirigidos hacia su práctica profesional, es decir, identifica emociones generadas a partir del trabajo con alumnos,

enfocándose en qué actividades podría ella aprender para después ponerlas en práctica con su grupo de tutoría.

Sin embargo, la docente-tutora conforme fue revisando contenido o compartiendo con compañeros docentes, fue capaz de describir en algunas de sus participaciones que existen pensamientos y situaciones de su vida privada que también influyen en su estado emocional, lo cual impacta en la manera en que interactúa con sus estudiantes adolescentes, darse cuenta de esto, influye en que la docente reflexione sobre su práctica docente atendiendo al *cómo* puedo hacer para que mis alumnos no se sientan de cierta manera durante la clase.

VI. Discusión

La promoción de la salud mental ha sido señalada en la Agenda de Desarrollo Sostenible adoptada en la Asamblea General de la Naciones Unidas en septiembre de 2015. Dentro de los objetivos, se busca que acciones de promoción y prevención ayuden a reducir un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles, siendo la tasa de suicidio un indicador importante. Asimismo, se propone que los países miembros cuenten con al menos dos programas nacionales multisectoriales de prevención y promoción en las diferentes etapas de desarrollo (World Health Organization, 2021).

A los países miembros, se les preguntó sobre estos programas en funcionamiento en áreas específicas: prevención al suicidio (15%), concienciación sobre salud mental/antiestigma (18%), primera infancia (15%), prevención de la salud mental en la escuela (17%), promoción de la salud mental de padres/madres (10%), salud mental relacionada al trabajo (12%), apoyo psicosocial de la preparación para desastres y/o reducción de estrés (13%) desarrollo (World Health Organization, 2021).

Como se puede notar, la escuela, el trabajo y los padres de familia son áreas que requieren atención y espacios en los cuales se pueden implementar distintas acciones, como es la presente investigación, que ayuden a alcanzar los objetivos antes mencionados de la Agenda de Desarrollo Sostenible adoptada en la Asamblea General de la Naciones Unidas.

Como se ha mostrado, en esta investigación las competencias socioemocionales, específicamente la conciencia emocional, es una base que permite a los individuos conocerse y saber lo que ocurre en ellos y a su alrededor a partir de la presencia de las emociones.

En la sección de análisis, se ha evidenciado el desarrollo de la conciencia emocional de las personas que integran la comunidad escolar (docente -madre-estudiante) en las actividades desarrolladas en los diferentes talleres, notándose que los participantes manifiestan un desarrollo diferente.

Con los resultados en esta investigación, se ha observado que si bien la SEP (2017), ha abierto una posibilidad hacia la educación de las emociones con la intención de implementar una política pública de protección y cuidado a la salud mental, esto en la realidad de esta escuela y grupo, no parece ser suficiente.

Si bien es cierto, que la educación secundaria ha buscado fomentar estas competencias a través del espacio curricular de tutoría, también lo es que, el contenido de esta asignatura pareciera se ha abocado al nivel más básico como lo es dar al alumno vocabulario emocional, que después no sabe cómo utilizar.

Lo anterior, fue evidente en los estudiantes del taller “Descubriendo mis emociones”, pues su desarrollo emocional presentó una serie de “vacíos”, entre lo que conocen de las emociones y cómo aplican esos conocimientos, existen una serie de creencias en el estudiante quien piensa que

al sentir enojo, tristeza o frustración debe eliminar estas emociones, no atenderlas o hacerlo para modificarlas a emociones “agradables”, como alegría o serenidad, lo que lo lleva a confundir las sensaciones con pensamientos o emociones.

Estos son resultados consistentes con lo reportado por Torices e Ibarra (2017; 2019), quienes reportan haber promovido el desarrollo de la conciencia emocional, cuando los adolescentes aclaran la relación P-E-C, aspecto básico para el desarrollo de otras competencias socioemocionales, que además, como plantea el modelo SEL, dicha claridad permite reconocer y entender las emociones de otras personas y con ello desarrollar relaciones positivas y disminuir situaciones de riesgo, como consumo de sustancias, peleas, impulsividad, etc.

Es por lo anterior, que se considera que una guía para trabajar las emociones con los estudiantes adolescentes es ayudarles en primera instancia a centrar la atención en su propio cuerpo, esto puede ser mediante preguntas, ejercicios de respiración, el medidor del humor o la anatomía de la emoción.

Las actividades mencionadas, ubican al estudiante a reconocer su estado físico y de forma paulatina darse cuenta de cómo experimentan individualmente su emoción, con ello detenerse a pensar sobre sus posibles acciones y consecuencias. El desarrollo del pentágono de las competencias socioemocionales, planteado por Bisquerra (2019), solamente será posible si se les brindan oportunidades a los alumnos de clarificar elementos básicos de la emoción, esto es, *cómo* ellos experimentan en su cuerpo la emoción.

En el caso de los adultos, en este estudio se observó un mayor desarrollo de conciencia emocional, además de un plan para poner en práctica estrategias de regulación emocional, buscando soluciones o evitando conflictos con sus adolescentes. La estrategia de *despliegue atencional* permitió que los participantes identificaran los distintos elementos de una situación,

reconociendo al adolescente como una persona capaz de emitir su opinión, llegar a puntos de acuerdo, lo cual se relaciona con el desarrollo de la empatía y la autonomía emocional.

Específicamente con los docentes, en esta intervención llama la atención que a pesar de contar con un libro de educación socioemocional con propuestas de actividades sobre cómo desarrollar estas competencias en el espacio de tutoría con los adolescentes, los docentes-tutores al no recibir una capacitación por expertos en el tema, se quedan con dudas que les imposibilitan el desarrollo de estas competencias con sus estudiantes.

Otro aspecto, que es de interés, es que la docente en esta intervención a pesar de encontrarse en un taller virtual que llevó por nombre “Conociéndome mejor”, no se aleja de su práctica profesional, pero comienza a reconocer que su estado emocional – personal, influye de manera directa en su práctica docente.

Es necesario señalar, que adultos y adolescentes reconocen la necesidad de espacios (presenciales o virtuales), en donde puedan tener prácticas de autorreflexión, que les permitan compartir experiencias con sus pares y ayuden a ser conscientes de la importancia de reconocerse a ellos mismos para mejorar sus diferentes relaciones.

La asignatura de espacio curricular de tutoría en secundaria, es una iniciativa de impulso al desarrollo de competencias socioemocionales, no obstante, para que cumpla con este objetivo es requisito el acompañamiento de un psicólogo/a escolar, que dé orientación en cuanto a la creación de espacios para el docente, como lo que propone el programa CREATE, en donde los profesores tengan tiempo para compartir, hacer ejercicios de respiración y reflexionar resignificando su práctica docente.

Cabe señalar que, ser tutor no se limita a enseñar contenido curricular, por el contrario, el tutor trabaja para fomentar actitudes y valores, mediante un proceso de acompañamiento para solucionar problemas escolares fomentando la buena convivencia (Mendoza, 2018).

Además, de que el docente-tutor de grupo deberá desarrollar ciertas habilidades indispensables para esta labor, como son; interés por los estudiantes, escucha, empatía, flexibilidad, disposición al diálogo, compromiso y responsabilidad, capacidad crítica, atención y observación (SEP, 2017). Habilidades que ayudarán al docente-tutor a identificar en sus alumnos-tutorados; fortalezas, dificultades y estrategias. También podrá establecer un clima de confianza, que motive al alumno y fomente su autonomía (Flores, Jiménez y Macotela, 2002).

Lo anterior, con el objetivo de que el docente-tutor de grupo sea quien acompañe a las/los adolescentes en el transcurso de la secundaria. En este sentido, se deberá incluir a padres y madres de familia, quienes desde casa puedan dar continuidad a lo aprendido en la escuela, cambiando sus comportamientos con sus adolescentes hacia la escucha y el reconocimiento que tan necesarios se vuelven en esta etapa de vida.

VII. Conclusiones

Respuesta a las preguntas de investigación

La pregunta de investigación de esta intervención fue: *¿cómo promover la conciencia emocional en el espacio curricular de tutoría incluyendo a padres, docentes y adolescentes?* A partir de ella se derivaron tres preguntas específicas que se desarrollaran enseguida.

Partiendo de la pregunta; *¿Cómo definen o expresan la conciencia emocional un grupo de estudiantes adolescentes de la asignatura de espacio curricular de tutoría?*, se concluye que los estudiantes adolescentes son capaces de apropiarse e incluir en su vocabulario palabras para

describir una emoción; sin embargo, el adolescente requiere de un acompañamiento que le ayude a dar claridad sobre el nombrado de sus emociones, pensamientos y conductas que se generan a partir de ellas. En este sentido, el acompañamiento que reciben los adolescentes durante el desarrollo de las actividades se debe dirigir hacia la retroalimentación positiva, con la cual se validen estados emocionales.

Ante la pandemia por COVID-19, los adolescentes experimentaron una serie de situaciones que les generaron emociones intensas y desagradables; sin embargo, en el regreso a clases, la asignatura de espacio curricular de tutoría permitió que estos estudiantes se vieran beneficiados de ejercicios de respiración, que les ayudaron a identificar sensaciones corporales y con ello reconocer su estado emocional y de ser necesario buscar ayuda con sus cuidadores inmediatos.

Otras actividades como “la anatomía de la emoción”, crea en los adolescentes mayor conciencia sobre sus emociones, los pensamientos que se generan, las conductas y la búsqueda de alternativas de respuesta. Los “casos de viñetas” de situaciones “hipotéticas”, de acuerdo con el contexto y etapa de desarrollo de los adolescentes, impulsa al adolescente a plantearse en dichas situaciones, modificando sus respuestas en la actividad y hacia el futuro.

Lo anterior, nos lleva a responder la segunda y tercera pregunta de investigación; *¿cómo los padres y madres de familia expresan su conciencia emocional o hacen uso de estrategias de regulación en un taller virtual con ese propósito? y ¿cómo expresan los docentes su conciencia emocional, mediante la auto observación en un curso autogestivo virtual?* Si bien las madres y la docente, en esta intervención tienen muestran en su discurso durante el taller un mayor desarrollo de conciencia emocional, también lo es que se notó la necesidad de crear espacios en donde ellas puedan escuchar, compartir experiencias, recibir retroalimentación por parte de las facilitadoras, que ayudó a generar en ellas la autorreflexión no solo sobre su práctica docente o rol de madre, sino también que les invitó a reflexionar sobre otros aspectos de su vida personal.

Con estos espacios de reflexión, las madres de familia y la docente se dieron cuenta del estilo de crianza que llevan con sus hijos/as, del tipo de clima afectivo del salón de clases, de sus comportamientos y de la continuidad que ellas pueden dar en casa o en el aula de lo aprendido en este tipo de talleres sobre conciencia emocional, lo que permitió que tanto los adolescentes, las madres y la docente crearan lazos afectivos en donde se reconoce a la emoción como un factor que impacta en sus relaciones.

Es por lo anterior, que se considera necesario que estos espacios se brinden al mismo tiempo a toda la comunidad escolar, en este sentido los cursos en línea para los adultos tienen resultados favorables, pues les permiten aprender en los tiempos que ellos pueden destinar, sin verse saturados por los horarios, o bien, por acudir al plantel o quedarse más tiempo en el mismo.

Sin embargo, para el trabajo con adolescentes, los espacios presenciales resultan más benéficos. El espacio curricular de tutoría resulta favorable, ya que los adolescentes pueden socializar durante una hora compartiendo con sus pares experiencias participando en las dinámicas propuestas haciendo más significativos sus aprendizajes. Por otro lado, los espacios virtuales como la plataforma *Google Classroom*, permitió que los adolescentes comentaran experiencias más íntimas (que no siempre se comparten en grupo), recibiendo retroalimentación, o bien, otro tipo de ayuda.

Finalmente, es necesario formar no solo al docente-tutor en habilidades emocionales, también a los administrativos con el objetivo de acompañar al adolescente en sus diferentes vivencias para que el adolescente encuentre mejores soluciones o alternativas de apoyo.

Mejoras para los talleres

Con la intención de que los talleres se sigan realizando en las secundarias donde PAES da servicio, se señalan una serie de mejoras que pueden realizarse al diseño educativo.

Taller descubriendo mis emociones.

Dentro de las mejoras que se consideran, es que se requiere una secuencia didáctica más extensa en donde se trabajen más sesiones al reconocimiento corporal como pilar para identificar estados emocionales, toma de decisiones con base en sus fortalezas y limitaciones. Asimismo, mayor control en el tiempo de respuesta de los formularios de *Google*, para evitar sesgos de información y se dé mayor continuidad en el taller.

Los recursos digitales, son un gran aliado con el trabajo adolescente, no obstante, se requiere de mayor conectividad en la escuela para la realización de actividades que son muy llamativas para los adolescentes; por ejemplo, juegos de competencia en línea como los que se realizan en el sitio web de *Kahoot*, medidor del humor digitalizado, videos etc.

Finalmente, incluir al docente-tutor en la planeación de este tipo de talleres, pues es el/ella quien tiene mayor conocimiento sobre las problemáticas que enfrenta el grupo y cada estudiante en lo individual.

Taller Regulación Emocional para padres y madres de adolescentes.

Como primer punto de mejora, es el conocimiento previo de la plataforma digital, con una sesión en donde las madres de familia aprendan como ingresar, responder, guardar etc., esto sin duda ayudará a que exista menos deserción de madres y padres de familia.

Ahora bien, cabe mencionar que las madres de familia en esta intervención se mostraron muy deseosas de aprender más técnicas o tips, que les ayuden a regular sus emociones, por esta razón es que agregar desde el inicio del taller en las videollamadas semanales ejercicios de respiración de atención plena da respuesta a esta solicitud, además de que este espacio virtual adquirirá mayor significado (en cuanto a espacios de reflexión) para ellas.

El siguiente punto de mejora, tiene que ver con los recursos que se brindan, crear un banco de contenido extra al final de cada módulo con literatura o material audiovisual, que las madres de familia puedan revisar para complementar el tema tratado en cada módulo, no solamente referente a la crianza de sus hijos, sino que abarque otros aspectos, como trabajo o pareja.

El cuidado en los tiempos de respuesta de las madres de familia puede mejorarse con un encuadre como menciona Castillo-Calero (2013), brindando un calendario con las fechas de apertura y cierre de los módulos, con ello los grupos de *WhatsApp*, servirían solamente como recordatorios de estas fechas.

En este punto, es necesario señalar que si bien se revisaron los criterios para evaluar cursos en línea de Castillo-Calero (2013), el proceso formativo en el que se encontraban las diferentes estudiantes que integraron el proyecto no permitió que el encuadre fuera claro para los participantes, por ello se reconoce la relevancia de revisar constantemente los lineamientos de diseño instruccional y las buenas prácticas de cursos en línea, además de aumentar las sesiones de trabajo para revisión de los criterios.

Taller Conociéndome mejor.

Al ser un curso autogestivo de acceso libre a la plataforma, el punto de mejora se enfoca en que es necesario dar un mayor control en los tiempos de respuesta, limitando el avance del taller en cada módulo esto para que los participantes que van menos avanzados tengan espacios de convivencia virtual con el grupo que tenga su mismo nivel y no se presté a que visualicen respuestas de otros compañeros y que esto pudiera generar desconcierto.

Otro punto de mejora es que después de los primeros dos módulos una vez que los docentes están más familiarizados con la plataforma y el contenido, se puede establecer un acuerdo con

ellos sobre la posibilidad de una videollamada, no solo con la finalidad de aclarar dudas también con el objetivo de modelar al docente ejercicios y actividades sobre las que ellos presenten interés, siempre teniendo en mente que el tiempo del docente debe ser respetado.

Guiar al docente con prácticas de respiración a lo largo de todo el curso, con el objetivo de sacarlos un momento de la actividad profesional, estos ejercicios de respiración pueden ser planteados al inicio o final de cada módulo apoyándose de un video o audio, para que el docente sea capaz de reconocer la importancia de sus propias emociones, y como ellas influyen en su día.

En cuanto a los recursos digitales, es necesario sumar al contenido de cada módulo ejemplos de *cómo* trabajar en el aula el desarrollo emocional. Integrar *viñetas de caso*, que estimulen diferentes emociones y respuestas ayudará al docente a repensar su actuar en el aula.

Finalmente, para el acompañamiento de los tres talleres se requiere un equipo de psicólogos/as comprometidos con la comunidad educativa, pues el trabajo para un solo psicólogo/a puede resultar abrumador y agotador. Cabe señalar que, gracias al equipo de psicólogas en formación, este trabajo pudo ser realizado, el dar acompañamiento a madres y docentes no resultó tarea sencilla, a pesar de contar con machotes de preguntas frecuentes, en diversas ocasiones las dudas o comentarios de las/los participantes resultaban impactantes, por ello es por lo que trabajar en colaboración así como sesiones de discusión y supervisión para dar respuesta a las interrogantes permitió que tanto el equipo como la psicóloga a cargo se sintieran más seguras y eficientes.

Al respecto señala García (2020), que con el fin de apoyar a las instituciones educativas se debe incluir la participación de estudiantes de licenciatura con prácticas profesionales o servicio social, ya que en esta integración toda la comunidad se ve beneficiada.

El compromiso y dedicación que mostraron cada una de las psicólogas en esta intervención, es muestra de que, bajo la supervisión de una persona con mayor experiencia, con juntas semanales y comunicación constante, se pueden elaborar y dar continuidad a intervenciones dirigidas a toda la comunidad educativa, como lo fue esta intervención.

Crear conciencia sobre el papel que juegan las emociones en el desarrollo del individuo, no es una actividad fácil de realizar, pues nos enfrentamos con creencias de la población sobre qué es una emoción. Dentro de las actividades que tenemos como psicólogos/as escolares, debemos incentivar espacios que permitan esclarecer dudas al respecto.

Dichos espacios deben incluir a toda la comunidad escolar en el mismo momento, ya que esto permite que adolescentes, padres y madres de familia y docentes reconozcan la importancia del desarrollo emocional y de esta manera se validen emociones en la escuela y en el hogar utilizando el mismo lenguaje emocional. De lo anterior la relevancia de esta intervención al atender a las tres poblaciones de manera conjunta.

Puedo decir que gracias a la pandemia por COVID-19, ahora estos espacios de educación en línea, así como recursos digitales, enriquecen el trabajo de las aulas al permitirnos un mayor alcance y continuidad en el desarrollo de competencias emocionales tanto en el aula como en el hogar necesarias para el bienestar de la población.

El papel del psicólogo escolar en pandemia

Antes de concluir este escrito, considero necesario hablar sobre mi experiencia en mi papel de; estudiante, tutora y psicóloga escolar, ya que debido a las condiciones dadas por la pandemia de COVID-19, viví esas emociones intensas y desagradables en cada uno de esos papeles.

Como ya he mencionado, trabajar emociones no es una actividad sencilla y trabajarlas en una situación de crisis duplica el esfuerzo. La primera ola por COVID-19, trajo consigo demasiada incertidumbre a mis días, al yo encontrarme en un proceso de selección para ingresar al posgrado, no saber si se continuaría o no con la educación y de ser así qué pasaría con mis planes a futuro. No obstante, el proceso continuo y me volví estudiante en pandemia.

Como *estudiante*, enfrenté el reajuste en las dinámicas de interacción con la escuela secundaria y por supuesto al interior de la sede PAES. Establecer un ambiente de aprendizaje con mis compañeras/os y nuestra tutora a través de una pantalla en ocasiones sentía limitaba mi aprendizaje debido a los problemas de conexión, o bien, porque a veces la dinámica del hogar distraía las horas de clase.

Sin embargo, casi de manera inmediata pude desempeñarme *como tutora y psicóloga escolar*, esto debido a las demandas de la escuela secundaria, por esta razón además de mis actividades académicas ayudé en el diseño de talleres dirigidos a otros docentes, lo cual me permitió escuchar a otros maestros, leer y escuchar lo que tenían que decir los estudiantes adolescentes del grupo de tutoría o del grupo PAES, escuchar al personal administrativo del plantel y por supuesto a las madres de familia, todo ello sin desatender mi rol de estudiante.

Los aspectos antes mencionados, claro que me agotaban, me abrumaban, me entristecían, me frustraban y constantemente me hacían reflexionar sobre la pregunta: *¿Qué puedo hacer yo?*

La respuesta a esta interrogante la obtuve en dos direcciones; con base en mi propio proceso y a partir de ello el surgimiento de este proyecto.

Durante mi transcurso por esta maestría en línea, pude darme cuenta de que soy capaz de adaptarme ante las situaciones más problemáticas valiéndome de mis redes de apoyo y del compartir con mis compañeras y tutora espacios de escucha en donde se valía sentirse estresado, ansioso y claro tomarse un descanso de ser necesario. Gracias a esto, es que incluso crear contenido digital se volvió aspecto clave para desarrollar mi creatividad y autogestionarme emociones placenteras.

De mi propia experiencia como *estudiante, tutora, psicóloga, hermana, tía e hija*, es que surge la idea de este proyecto, al ser consciente del impacto que la pandemia estaba generando en mí y en mi entorno, fue clara la necesidad de intervenir de manera conjunta con adolescentes y sus cuidadores próximos. Pues si bien es cierto, que se ha trabajado con adolescentes, padres y madres de familia y docentes, también lo es que, estas intervenciones carecían de continuidad en la casa y en la escuela, lo cual limita el desarrollo de la conciencia emocional.

Esta necesidad de incluir a toda la comunidad escolar en la misma intervención cobró mayor sentido cuando leía o escuchaba comentarios de adolescentes; por ejemplo, “*es que a mi mamá no le puedo decir nada porque se enoja*”, de la docente “*es que son flojos y los papás no hacen caso*”, o bien, por parte de los padres “*es que no hace caso*”. Comentarios que iban cambiando en medida que me volvía ese puente que podía reconocer, retroalimentar positivamente y escuchar a todos los involucrados.

Ser estudiante, tutora y psicóloga en pandemia resignificó mi forma de pensar la educación, me di cuenta de que para aprender no es forzoso un salón de clases, que lo que

realmente importa son los vínculos afectivos que se pueden crear con el docente o compañeros de clase, ya que estos pueden limitar o motivar el aprendizaje.

Hoy puedo decir que, si bien no tengo las respuestas exactas para brindar un acompañamiento a la comunidad escolar, sé que tampoco tengo porque tenerlas al contrario puedo construirlas de la mano de los docentes, alumnos y padres de familia creando ambientes incluso virtuales en donde cada uno de estos actores se sientan escuchados y reconocidos.

Finalmente, quiero señalar que, si bien la pandemia nos trajo una serie de consecuencias en nuestra salud mental, también lo es que nos ha permitido identificar como es que las emociones impactan en todas las esferas de desarrollo humano, por tal motivo la importancia de atenderlas en todas las etapas de crecimiento y con ello crear personalidades más resilientes ante diversas crisis.

Referencias

- Álvarez B. E. (2020). Socio-emotional education. From regulatory approach to personal and social growth. *Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. 11 (20). 388-408.
- Bisquerra A. R. y Pérez E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10. 61-82.
- Bisquerra A. R., Chao R. C., Patiño D. H. A. M., García N. E. y Valle A. A. E. (2018). *Tutoría y Educación Socioemocional I. Recursos didácticos para el profesor*. Santillana: México.
- Bisquerra A. R. y García N. E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. Participación educativa. *Revista del consejo escolar del estado: participación educación emocional y convivencia*. 5 (8), pp. 15-27.
- Bisquerra, R. (2019). Competencias emocionales. Barcelona: RIEEB. (Documento interno).
Recuperado de: www.rieeb.com
- Brackett M.A., Reyes M. R., Rivers S. E., Elbertson N. A. y Salovey P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*. 46 (1). 27-36.
- Cantero T., R., Romero G., R. P., y Rodríguez B., M. (2022). Factores personales y docentes relacionados con el estrés percibido por docentes universitarios frente al COVID-19. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*. 8 (1). 102-110. DOI: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11920>
- Castillo-Calero S. (2013). Guía para evaluar cursos en línea. Universidad de Puerto Rico en Aguadilla.

- Castillo G., R. (2021). Estrategias de regulación emocional en tres formatos digitales: Moodle, Classroom y Meet con padres de adolescentes. [Tesis de maestría: Universidad Nacional Autónoma de México].
- Chung S. y Moore M. A. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service-learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*. 53, pp. 192-200. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.04.008>
- CARE Program CREATE for Education. (2020). CREATE For Education. Recuperado 13 de marzo de 2022, de <https://createforeducation.org/care/care-program/>
- CREATE: Social Emotional Learning (SEL) for Educators. (2022). CREATE For Education. Recuperado 13 de marzo de 2022, de <https://createforeducation.org/>
- Contreras H. J. A., y Guzmán-Cedillo G. Y. I. (2021, diciembre 143). Diseño, validación e implementación de un cuadernillo de regulación emocional para docentes [presentación]. 1er Congreso Iberoamericano de Ciencia, Educación y Tecnología. 3er Encuentro de buenas prácticas docentes en ciencia humanidades y tecnología. FES- Cuautitlan, UNAM. <http://masam.cuautitlan.unam.mx/CongresoCET/index.php/2021/12/01/libro-de-resumenes-1er-cicet-y-3er-ebpd/>
- Delgado L. C., Guerra P., Perakakis P., Viedma M. I., Robles H. y Vila J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology/Psicología conductual*. 18 (3), 511-532.
- Domingo A. (2013). Practica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. *Saarbrücken*, Alemania: Ed. Publicia (pp.165-169).

- Dorcet, A., Netolicky, D., Timmers, K., y Tuscano, F. (2020). *Thinking about pedagogy in an Unfolding Pandemic: In Independent report to Written to Inform the work of Education International and UNESCO*.
- Esquivel, A. M. F. (2014). *Regulación emocional, co-rregulación materna y temperamento en la primera infancia*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa (Del Amo, T. & Blanco, C. Trad.). Morata S.L. (Obra original publicada en 2007).
- Flores, R. C., Jimenez R., y Macotella S. (2002). *Manual para promoción de un ambiente favorable para aprender en el PAES*. Programa alcanzando el Éxito en secundaria, Facultad de Psicología UNAM.
- García, C. B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*. 10 (11). 3-13. www.revista.unam.mx
- García J. S (2020). Covid-19 Educación primaria y secundaria: Repercusiones de la crisis e implementación de política pública para América Latina y el Caribe. *Serie de documentos de política pública*. UNICEF., PNUD América Latina y el Caribe. No. 20 pp.

- Gómez M. C. A., y Sánchez R. M. C. (2020). Violencia familiar en tiempos de Covid. *Mirada legislativa No. 187*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, Ciudad de México, 31p.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Phenomenographic Research*. 7 (14). 141-158.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2 (3) 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: effective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. Vol. 39. USA: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross J. J. (2014). *Emotion Regulation*. En *Social Psychlips. Sharing Psychological Science* [Video] YouTube. <http://youtube/9n5MqKLitWo>
- Hagelskamp C., Brackett M. A., Rivers S. E. y Salovey P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: *Proximal and Distal Outcomes*. *Society for Community Research and Action*. DOI 10.1007/s10464-013-9570-x
- Hernández-Alcántara, M., Aguirre-Aguilar, G., y Balderrama- Trápaga, J. (2014). Revisión del modelo tecnoeducativo de Heinich y colaboradores (A.S.S.U.R.E.). En I. Esquivel, *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. (1ra ed., pp. 61-72). México.
- Harris A. R., Jennings P. A., Katz D. A., Abenavoli R. M. y Greenberg M. T. (2015). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-

Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness*, 7, 143-154. DOI [10.1007/s12671-015-0451-2](https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2)

Ibarra R. C. E. (2019). *Palpando mis emociones: Taller psicoeducativo con estudiantes de secundaria para fomentar la autoconciencia emocional en el área académica* [Tesis de maestría de la Universidad Nacional Autónoma de México].

Ibáñez, N. (2002). Emotions in the classroom. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

Jennings P. A., Snowberg K. E., Coccia M. A. y Greenberg M. T. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*. 46 (1), pp. 37-48.

Levine L. E., y Munsch J. (2016). *Child Development from Infancy to Adolescence*. SAGE publications. Canadá.

Mendoza R., I., A. (2018). *Proyectos de innovación en relación a la tutoría en educación básica regular*. [Tesis de licenciatura de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega]

Marcelo P. T. L. (2020). *Curso en línea para el aprendizaje del autoconocimiento dirigido a docentes de educación básica* [Tesis de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México].

Márquez-Cervantes, M. C. y Gaeta-González M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>

Mañas M. I., Franco J. C., Gil M. M. D. y Gil M. C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. Capítulo de libro. Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación. Edita Aconcagua Libros: Sevilla.

MEJOREDU: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (2021). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid -19. Balance y aportaciones para México. Educación básica*. Ciudad de México.

Morales-González B., Edel-Navarro R. y Aguirre-Aguilar G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel, *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. (1ra ed., pp. 33-46). México.

Murat I. Y., Aguirre S. A., Assum M., Sanchez M., y Francia M. (2020). Egresar en pandemia: Ritos y emociones de tres estudiantes de educación primaria, secundaria y superior. *Anuario de las investigaciones de la Facultad de Psicología. Ciencia y profesión*. 5 (2). 26-52. www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp

Nathanson L., Rivers S., Flynn L. M., y Brackett M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*. 8 (4). 1-6. er.sagepub.com

Olivia, D. A., Antolín, S. L., Pertegal, V. M. A., Ríos, B. A., Hernando, G. A. y Reina, F. M. C. (2011). Capítulo 4. Instrumentos de medida. Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven (144-159). Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(22), 1– 15.
https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Perera Medina, C., Navarrete Zambrano, C. M., y Bone Andrade, M. F. (2019). Conciencia Emocional y Regulación Emocional. *Visionario Digital*, 3(3), 75-83.
<https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v3i3.645>
- Peñalosa, C.E. (2013). Estrategias docentes con tecnología práctica. *En Modelo de diseño instruccional con apoyo de tecnologías: Revisión y propuesta* (pp. 86-100). Pearson. México.
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Resercher*, 50 (5). 325-327.
- Rappoport, S., Rodríguez, M. S., y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Oficina de Montevideo Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe.
- Reina F. M. C. y Oliva D. A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology*. 23 (2), pp. 345-359.
- Santiago S, J. E. (2021). Informe del curso-taller en línea “Conociendo mis emociones”. Reporte de prácticas: Intervención en Psicología escolar I. Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES). Responsable académica. Dra. Yunuen I. Guzmán Cedillo.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Educación Secundaria. México: SEP.

Sokal L. J., Eblie T. L. G. (2020) Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands-Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3 (2), 67-74. [Revista Internacional de Educación Contemporánea \(redfame.com\)](http://redfame.com)

Tejeda, M., Robles, R., González-Forteza, C. y Andrade, p. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, 35 (6), 521-526. Recuperado de: [Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español \(DERS-E\) para adolescentes mexicanos \(scielo.org.mx\)](http://scielo.org.mx)

Thompson R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59 (2/3) pp. 25-52.

Torices R. A. L. (2017). Educación emocional en la tutoría: una intervención psicoeducativa. [Tesis de maestría de la Universidad Nacional Autónoma de México].

UNICEF (2020). El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Recuperado de: www.unicef.org

UNICEF. (2022). ENCOVID-19 Infancia, resultados mayo de 2020 a octubre de 2021. *Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad (EQUIDE)*. www.unicef.org

UNICEF (s/f). 6 consejos para las y los docentes para la educación a distancia durante la contingencia por COVID-19. *Fondo de las Naciones Unidas para la infancia*.

Recuperado de: [Consejos para docentes | UNICEF](#)

Velasco G. S. (2019). *Regulación emocional en padres de adolescentes y su impacto en la relación padre-hijo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

Vasconcelos V., M. (2013). Cap. 1. Regulación Emocional. En Regulación Emocional en infantes de 18 a 36 meses: estudio piloto (pp.1-12). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

World Health Organization (2021). Mental health atlas 2020. *World Health Organization*.
<http://apps.who.int/iris/handle/10665/345946>

Yale Center for Emotional Intelligence (2022). RULER. A Systemic Approach to SEL. ycei.org


Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg H. J. (2004). *Building academic success on Social and Emotional Learning. What does the research say?* Teachers College Press. New York.

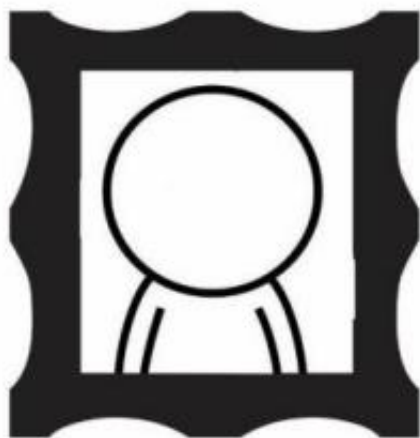
Anexo 2. Emociones de hoy. Taller descubriendo mis emociones

Nombre _____ Grado y Grupo _____

Por favor dibuja (puedes ayudarte de la siguiente imagen), la emoción que mejor te represente, en **ESTE MOMENTO**.



Dibuja aquí tu emoción 



Describe cómo se siente en tu cuerpo la emoción y cómo la llamarías



Anexo 3. Anatomía de la emoción (individual). Taller descubriendo mis emociones

Nombre: _____

Lo que pienso...

Describe lo que ocurrió

¿Qué piensas sobre ti en esta situación?

Lo que siente el cuerpo...

¿En qué partes del cuerpo se puede sentir esta emoción? Colorea las partes del cuerpo en donde se siente más intensa esta emoción o escribe el nombre.

Dibuja un *emoji* o *sticker* que represente mejor la emoción que experimentaste

Describe como se experimenta esta emoción

¿Qué significado esta situación para ti?

Lo que hice...

<p>1. En lista las fortalezas que te ayudaron a enfrentar esta situación (actitudes, habilidades, características):</p>	<p>2. ¿Estas fortalezas te han ayudado en otras situaciones similares o diferentes? ¿Por qué?</p>
<p>3. En lista cuales fueron tus limitantes para enfrentar esta situación (actitudes, habilidades, características):</p>	<p>4. ¿Qué piensas sobre tus limitantes y que puedes hacer con ellas?</p>

Anexo 4. Anatomía de la emoción (equipo). Taller descubriendo mis emociones

Nombre del equipo: _____

Emoción para describir: _____

Lo que pienso...

¿Qué es lo primero que vino a nuestra mente en esta situación?

¿Qué pensé sobre mí mism@?

Participante 1. _____

Participante 2. _____

Participante 3. _____

Dibujen un emoji o sticker que represente mejor la emoción

Lo que siente el cuerpo...

¿En qué partes del cuerpo se siente esta emoción? Coloreen las partes del cuerpo en donde se siente más intensa esta emoción o escribe el nombre.

Describan como se experimentó esta emoción

Para concluir...

¿Qué significó esta situación para nosotros?

¿Qué hice ante estas emociones?

Identifiquen qué fortalezas (actitud, habilidades, características) les ayudaron al enfrentar estas emociones.

Identifiquen cuales podrían a ver sido sus limitantes (actitud, habilidades, características) al enfrentar dicha emoción.

Anexo 5. Intensamente (equipo). Taller descubriendo mis emociones

Intensamente

1. ¿La respuesta de desagrado, que provoca en la mamá de Rally y como manifiesta esta respuesta su mamá?
2. ¿Qué pasa cuando la furia de Rally se enfrenta con la furia de su papá?
3. Notaste como dependiendo de la emoción, nuestra respuesta puede cambiar, imagina que estas en el lugar de Rally, ¿Qué emoción consideras tu podrías haber sentido?
4. De acuerdo con la emoción que consideras podrías haber experimentado, y a las fortalezas que has identificado en ti, ¿Cómo podrías haber respondido ante esta situación?
5. ¿Cuáles serian tus limitantes en esta situación?
6. ¿Qué podrías hacer con estas limitantes para transformarlas en fortalezas?

Anexo 6. Lo que he aprendido. Taller descubriendo mis emociones

Lo que he aprendido

1. ¿Que ya sé que no sabía sobre mis emociones?
2. ¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?
3. ¿Cuáles son mis fortalezas, cuando necesito enfrentar situaciones que me generan mayor energía y desagrado?
4. ¿Qué áreas o aspectos te diste cuenta de que puedes mejorar al enfrentar situaciones que te generan emociones desagradables?

Anexo 7. Cartas descriptivas Taller “Descubriendo mis emociones”

Sesión 1. Respiración pluma

Objetivo de la sesión: Que los estudiantes reconozcan y describan sus sensaciones corporales y las asocien con una emoción.

Tema	Objetivo	Secuencia Didáctica	Materiales	Tiempo
		Actividades/Desarrollo		
Bienvenida y presentación del taller.	Presentar a los estudiantes la estructura y objetivos del taller.	<p>Presentación ante el grupo. Bienvenida a las/os estudiantes. Dar una explicación general de los temas que se abordarán durante las siguientes sesiones y los objetivos. Establecer acuerdos de convivencia. Para finalizar la presentación del taller se les pedirá a los estudiantes realicen un dibujo en su cuaderno sobre lo que <i>esperan aprender</i> de este taller, o bien, lo que <i>creen que aprenderán</i>.</p>	<p>Presentación en ppt. https://drive.google.com/file/d/1c4bGyPmPJVzmi63xVsSQ3ts8ExCJ7QJO/view?usp=sharing. Computadora y proyector. Cuaderno, lápices de colores.</p>	10 min.
Respiración pluma.	Aprender una técnica de respiración que les ayude a centrarse en las sensaciones de su cuerpo.	<p>Se pedirá a los estudiantes se coloquen en un orden diferente al acostumbrado. Los estudiantes escribirán/describirán en su cuaderno las siguientes preguntas guía: 1) <i>¿Qué siento en mi cuerpo? Menciona por lo menos 3 sensaciones</i> 2) <i>¿Qué emoción siento?</i> (se realizará este ejercicio con ellos para ayudar en la identificación de sensaciones y emociones). Una vez que el grupo termine la actividad anterior, la facilitadora comenzará a guiar al grupo en la respiración pluma.</p>	<p>Cuadernos y plumas. Anexo 1. Instrucciones respiración pluma. https://drive.google.com/file/d/1gw-q6Ed70m8U_WjWR5-x160yzuYJrWE/view?usp=sharing</p>	20 min.

Preguntas detonadoras.	Identificar sensaciones corporales antes y después del ejercicio.	Los estudiantes se formarán en triadas de su elección. En triadas compartirán y responderán el <i>anexo 2. ¿Y ahora qué tal?</i>	Anexo 2. ¿Y ahora qué tal? https://drive.google.com/file/d/1OMJ9OjwTFm0eB3xIAWrwhISwr_UxZ9uq/view?usp=sharing .	10 min.
Cierre de la sesión.	Proporcionar a los estudiantes una retroalimentación de la actividad.	Se dará una retroalimentación, retomando las participaciones de las triadas en plenaria. Antes de salir del salón de clases se les pedirá a los estudiantes que respondan el cuestionario: “Explorando mis emociones”.	Cuestionario Explorando mis emociones. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfRF0un7H5mAhCbEULHIV74iSs4vMxao2TYKWengHV9zis-hA/viewform?usp=sf_link .	10 min
Actividad en <i>Classroom</i> .	Recopilar y retroalimentar las participaciones de los estudiantes.	Se creará en <i>Classroom</i> , una nueva actividad en la cual se les pedirá a los asistentes que envíen una fotografía de su cuaderno del dibujo realizado y de las 2 primeras preguntas. Igualmente, se agregará una fotografía del trabajo realizado en las triadas. Finalmente, se les sugerirá repliquen el ejercicio de respiración pluma, para comentar en la siguiente sesión.	Video “Respiración pluma”. https://youtu.be/IGCH3XEcGKU .	Fecha máxima de entrega, el domingo de esa semana.

Sesión 2. Emociones y más emociones.

Objetivo de la sesión: Que los estudiantes construyan el vocabulario emocional del grupo y reconozcan las emociones del grupo.

Tema	Objetivo	Secuencia Didáctica	Materiales	Tiempo
		Actividades/Desarrollo		
Activación respiración pluma.	Reconocer las sensaciones corporales.	Se pedirá a los estudiantes comenten sus experiencias al realizar el ejercicio de respiración pluma en casa.	Ninguno.	10 min.
Emoción de hoy.	Identificar sensaciones corporales y su estado emocional actual.	Se entregará a los estudiantes el <i>Anexo 1. Emociones de hoy</i> . Dibujarán y describirán la emoción que experimentan en “ESTE” momento, así como la descripción corporal de la misma.	Anexo 1. Emociones de hoy. https://drive.google.com/file/d/1Goxq3OI40nqj51UE3L1r8073BHDI6yZx/view?usp=sharing . Lápices, pluma, etc.	10 min.
Emociones del grupo.	Aprender a identificar emociones individualmente y en grupo.	Los estudiantes se formarán en parejas de trabajo de su elección. La facilitadora preguntara a todo el grupo: <i>¿Qué es una emoción?</i> Y con base en las participaciones, escribirá el concepto de emoción del grupo. La facilitadora preguntará a todo el grupo: <i>¿Qué emociones conocen?</i> Y escribirá el listado de emociones del grupo. La facilitadora brindará una retroalimentación sobre el tema.	Pizarrón y plumón.	20 min.
Emoción final	Identificar emociones comunes entre sus compañeros.	Cada pareja identificará en una lista las emociones que frecuentemente experimentaron durante el <i>confinamiento</i> y en el <i>regreso a clases y la nueva ola de COVID-19</i> , escribiéndolas en una hoja en blanco la cual se subirá en fotografía a Classroom.	Hoja blanca. Pluma o lápiz.	10 min

<p>Actividad en <i>Classroom</i>.</p>	<p>Difundir la construcción del vocabulario emocional del grupo y recopilar los trabajos de la sesión.</p>	<p>Se creará en <i>Classroom</i> una nueva actividad en la cual se les pedirá a los estudiantes envíen una fotografía de las respuestas del Anexo 1. <i>Emociones de hoy</i>. Y la fotografía del listado de emociones durante el confinamiento, el regreso a clases y la nueva ola de COVID-19. Se publicará para todo el grupo el vocabulario emocional construido en la sesión.</p>	<p>Plataforma <i>Google Classroom</i>.</p>	<p>Fecha máxima de entrega, el domingo de esa semana.</p>
---------------------------------------	--	--	--	---

Sesión 3. Mi cuerpo emocional.

Objetivo general: Que los estudiantes aprendan a identificar las sensaciones corporales que las emociones provocan en uno mismo.

Actividad	Objetivo	Secuencia Didáctica	Materiales	Tiempo
		Actividades/Desarrollo		
1, 2, 3 por las emociones.	Activar el conocimiento sobre emociones construido en las sesiones anteriores.	Se pedirá a los estudiantes se reúnan en equipos de su elección (máximo 3 integrantes), en donde exista por lo menos un participante con un celular. La facilitadora proyectará un Kahoot, con preguntas sobre emociones alusivas a lo revisado en sesiones anteriores. Se dará el pin del juego y se les pedirá a los estudiantes elijan un nombre para su equipo con el cual se unirán al juego. Al finalizar se dará un premio al equipo ganador. Se mantendrán en equipos.	Internet. Proyector. Equipos celulares. Computadora. Dulces.	15 min
Mi cuerpo emocional.	Explicar a los estudiantes los posibles efectos que las emociones tienen sobre el cuerpo y ampliar el vocabulario emocional.	La facilitadora proyectará y explicará la presentación: “Mi sensación mi emoción”. En plenaria se pedirá al grupo su participación durante la exposición, para que puedan reconocer como experimentan ellos las emociones planteen dudas y externen comentarios.	Proyector. Computadora. ppt. Mi sensación mi emoción. https://drive.google.com/file/d/18xrw8KFAGOIVnPEf9NUqkODXnFirO-HF/view?usp=sharing .	15 min
Mis sensaciones emocionales.	Reconocer sensaciones corporales al experimentar emociones.	La facilitadora asignará azarosamente a cada equipo una emoción experimentada durante el confinamiento, el regreso a clases o la nueva ola de COVID-19. La facilitadora proporcionará impreso el <i>anexo 1. Anatomía de la emoción</i> . En equipo comentarán y responderán.	Anexo 1. Anatomía de la emoción. https://drive.google.com/file/d/1JlyTIZYMyU9uC7g5	10 min.

			E5HDh92dGqG2-Pur/view?usp=sharing.	
Cierre de sesión.	Identificar en una situación pensamientos, emociones y acciones.	Se pedirá a los estudiantes comenten sobre el trabajo realizado. La facilitadora retroalimentará al grupo. Antes de salir de la clase se pedirá a los participantes que respondan el cuestionario de viñetas.	Cuestionario: ¿Yo qué pude haber hecho? https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScDCslpYmkjMaltXxkHBCblrrzOFHJ7JZyoOJYalVi0_Bn7BQ/viewform?usp=sf_link.	10min.
Actividad <i>Classroom</i> .	Retroalimentar a los estudiantes y recopilar los trabajos realizados durante la sesión.	Se abrirá un espacio en <i>Classroom</i> en donde podrán subir una fotografía del trabajo realizado en la sesión. Con un vínculo especial a Padlet “Mi sensación mi emoción”, en donde se les pedirá compartan esta fotografía para que todo el grupo pueda observar/comentar. La facilitadora proporcionará una retroalimentación por este medio (espacio en <i>Classroom</i>).	Plataforma <i>Google Classroom</i> . Padlet “Mi sensación mi emoción”. https://padlet.com/cristinavelazqueza131/e4vz66uvs3ghcfzy.	Fecha máxima de entrega, el domingo de esa semana.

Sesión 4. Mi respuesta emocional

Objetivo general: Aprender a identificar en diferentes situaciones las emociones y las respuestas emocionales que estas provocan.

Actividad	Objetivo	Secuencia Didáctica	Materiales	Tiempo
		Actividades/Desarrollo		
Vocabulario emocional.	Identificar palabras que ayuden a expresar emociones ante situaciones.	<p>Los estudiantes integrarán equipos de su elección (máximo 3 integrantes). Y se asignarán un nombre. La facilitadora proyectará en ppt. la imagen “Cuadrante de las emociones” y les pedirá que tomen nota de las emociones desconocidas.</p> <p>Se compartirán las emociones desconocidas por equipo y con todo el grupo se identificará bajo que situaciones pueden aparecer estas.</p>	<p>Proyector. Computadora. PPT. Vocabulario emocional. https://drive.google.com/file/d/1zrLXYLzLPjNf3A-iPuXm77uzWsEUoDsJ/view?usp=sharing.</p>	10 min
Anatomía de la emoción.	Identificar y describir las emociones que se activan ante diferentes situaciones y de ser posible se nombren.	<p>Se repartirá a cada equipo de trabajo el Anexo 1. <i>Anatomía de la emoción</i> (4 copias).</p> <p>Se explicará que el siguiente juego consiste en describir la anatomía de la emoción, de cada una de las imágenes que se proyectarán a continuación. El equipo que levante la mano primero y comparta el trabajo realizado por el equipo será el ganador y obtendrá un premio.</p> <p>Se proyectará la primera imagen con la ppt anterior Vocabulario emocional. En cada participación se harán puntualizaciones de ser necesario.</p> <p>El juego termina con la proyección de la última imagen.</p>	<p>Proyector Computadora. ppt. Vocabulario emocional. https://drive.google.com/file/d/1zrLXYLzLPjNf3A-iPuXm77uzWsEUoDsJ/view?usp=sharing. Anexo 1. Anatomía de la emoción. https://drive.google.com/file/d/1Z41ZuwY-ssYle3oTgUckqJ27JG7Fg1E1/view?usp=sharing. Dulces.</p>	30 min

Cierre de la sesión.	Identificar en una situación pensamientos, emociones y acciones.	Se pedirá a los estudiantes comenten sobre el trabajo realizado. La facilitadora retroalimentará al grupo. Antes de salir de la clase se pedirá a los participantes que respondan el cuestionario de viñetas.	Cuestionario: ¿Yo qué hago? https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdl7FKHeagVv2WOzWMTfGv1z4IDa78e600kH_UIK7IAXGY-iw/viewform?usp=sf_link .	10 min.
Actividad <i>Classroom</i> .	Identificar y describir las emociones que se activan ante diferentes situaciones y logren nombrarlas.	Se creará una nueva actividad en la plataforma <i>Classroom</i> , en la cual se pedirá a los estudiantes elijan una situación que hayan vivido durante la semana (en la escuela, casa, o bien, con amigos) y desarrollen la anatomía de la emoción. Agregarán una fotografía de su trabajo. Subirán una fotografía del trabajo realizado en el salón de clases. La facilitadora proporcionará una retroalimentación individual.	Plataforma <i>Google Classroom</i> Anexo 2. “Anatomía de la emoción. https://drive.google.com/file/d/17PcNkQ4NNh6pkeRZ-KUzEKkh4JsD8mxR/view?usp=sharing .	Fecha máxima de entrega, el domingo de esa semana.

Sesión 5. Mis fortalezas emocionales

Objetivo general: Que los estudiantes identifiquen cuales son las fortalezas que poseen al reaccionar ante ciertas situaciones que generan emociones.

Actividad	Objetivo	Secuencia Didáctica	Materiales	Tiempo
		Actividad/Desarrollo		
Respiración pluma.	Iniciar la sesión con sensaciones agradables.	La facilitadora guiará al grupo con la respiración pluma planteada en la sesión 1. Al finalizar la respiración se pedirá compartan su estado emocional y corporal.	Ninguno.	15 min
Anatomía de la emoción.	Identificar situaciones que activan emociones nombrándolas y observar cómo la emoción y la acción están relacionadas.	Los estudiantes formarán equipos de su elección (máximo 3 participantes). Se proyectará el video: <i>"Intensamente" Uso de las emociones</i> . Se entregará a cada equipo el anexo 1. <i>Intensamente</i> . Y cada equipo responderá. Se pedirá que los equipos compartan sus respuestas, y con las aportaciones de todo el grupo se dará retroalimentación sobre la actividad.	Proyector Video: "Intensamente" Uso de las emociones. "Intensamente" Uso de las emociones - YouTube. Anexo 1. Intensamente https://drive.google.com/file/d/1nXEcpRE7xB2JIS137v4NqRP_WSK8ImSr/view?usp=sharing .	25 min
Cierre de la sesión.	Recordar pensamientos y respuestas ante determinadas situaciones.	Se agradecerá la participación de los estudiantes, dejando abierta la posibilidad de acercarse a la facilitadora en otro momento si tienen alguna duda o comentario. Antes de salir del salón de clases los participantes responderán el cuestionario: "¿Yo qué haría?". Se le dará un dulce a cada participante.	Cuestionario: ¿Yo que haría? https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSduCIOb9iPUfB-7N_rp56quNcDjX5UyHJ2jKsLPUGguC7kOzw/viewform?usp=sf_link . Dulces	10 min

<p>Actividad <i>Classroom</i>.</p>	<p>Identificar los conocimientos adquiridos sobre emociones.</p>	<p>Se abrirá un espacio en <i>Classroom</i>, en el cual se les pedirá a los estudiantes respondan el anexo 2 “<i>Lo que he aprendido</i>”. Y envíen una fotografía de esta actividad. Asimismo, se les pedirá agreguen una fotografía de la actividad realizada en clase. Se brindarán comentarios individuales.</p>	<p>Plataforma <i>Google Classroom</i>. Anexo 2. “Lo que he aprendido”. https://drive.google.com/file/d/1FphCT5VR9jBjnUPJj2HPzghhchgxomYm/view?usp=sharing.</p>	<p>Fecha máxima de entrega, el domingo de esa semana.</p>
--	--	--	---	---

Sesión Extraordinaria

Objetivo de la sesión: Unificar los conocimientos adquiridos sobre emociones de las secciones del grupo y que los estudiantes logren nombrar diferentes sensaciones sobre su cuerpo.

Tema	Objetivo	Secuencia Didáctica	Materiales	Tiempo
		Actividades/Desarrollo		
Emociones y más emociones.	Que los estudiantes describan la emoción que experimentan en ese momento e identifiquen como describen dicha emoción.	<p>Se comentará en plenaria el concepto de emoción construido por el grupo de la sección 1.</p> <p>Se entregará a los estudiantes el <i>Anexo 1. Emociones de hoy</i>.</p> <p>Dibujarán y describirán la emoción que experimentan en “ESTE” momento, así como la descripción corporal de la misma.</p>	<p>Anexo 1. Emociones de hoy.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1Goxq3OI40nqj51UE3L1r8073BHDI6yZx/view?usp=sharing.</p> <p>Lápices, pluma, etc.</p>	15 min
Mi pensamiento vs emoción vs cuerpo.	Identificar y nombrar sensaciones corporales a través del contacto con ciertos estímulos.	<p>El grupo se integrará en triadas de trabajo.</p> <p>Se les entregará el anexo “Mi mano siente”.</p> <p>Para iniciar la actividad elegirán a uno de los estudiantes que recibirá los estímulos, otro será el encargado de proporcionar el estímulo y el último hará una descripción de como esta sensación se manifiesta en el cuerpo de su compañero de acuerdo con lo que el primero reporta (estos roles se modificarán ante cada estímulo).</p>	<p>Pluma</p> <p>Roca</p> <p>Papel/pañuelo</p> <p>Toalla húmeda</p> <p>Arena</p> <p>Abate leguas</p> <p>Anexo 2. “Mi cuerpo siente...”</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1BRZjOf5xaCUa-vtSeCCEKEhVgnr7NlzT/view?usp=sharing.</p>	10 min.

<p>Mi cuerpo y yo.</p>	<p>Hacer una distinción en estos 3 conceptos: pensamiento, emoción, sensación.</p>	<p>En plenaria y con las aportaciones del grupo sobre su hoja “Emociones de hoy” y el ejercicio anterior se hará la distinción sobre; ¿Qué es un pensamiento? ¿Qué es una emoción? y ¿Qué es una sensación corporal? Se orientará a los estudiantes con vocabulario para que logren describir sensaciones corporales.</p>	<p>Anexo 1. Emociones de hoy.</p>	<p>15 min.</p>
<p>Actividad en <i>Classroom</i>.</p>	<p>Recopilar y retroalimentar las participaciones de los estudiantes.</p>	<p>Se creará en <i>Classroom</i>, una nueva actividad en la cual se les pedirá a los asistentes que envíen una fotografía de su hoja “Emociones de hoy” y “Mi cuerpo siente...”</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Fecha máxima de entrega, el domingo de esa semana.</p>



The poster features a yellow background with a white cloud-like shape containing the main title. At the top left is the coat of arms of the Universidad Nacional Autónoma de México. At the top center is the PAES logo (Programa Alcanzando el Éxito en Secundarias). At the top right is the logo of the Facultad de Psicología. Below the title is an illustration of a father, a daughter, and a mother. At the bottom right is a small icon of a hand pointing to a circular button.

Te invita al curso-taller:

Regulación emocional para padres y madres de adolescentes



**¡Aprenda a actuar sin que las
emociones dominen sus decisiones. !**

Curso en Moodle
Duración: 4 semanas (5 horas a la semana)
Fecha: 7 marzo al 28 marzo

Registro en:
<https://forms.gle/4oDpHMmQpqmZ1ocn9>

Inscripción hasta el 4 de marzo

Anexo 9. Cartel de difusión/invitación al curso autogestivo “Conociéndome mejor”

Logo of the Faculty of Psychology (Facultad de Psicología) and the Program for Achieving Success in Secondary Schools (PAES).

Curso autogestivo* en ambiente moodle

Presentación del curso para profesores "Conociéndome mejor"

• Responsables del diseño y facilitadores: Cynthia Esti Estévez Vargas, Katharina Valerina Morales Mora y Diego Bastián Valencia Martínez
• Diseñador de la propuesta educativa: José Eduardo Serrano Sotero
• Supervisor: Yvonne Guzmán

¿Eres docente y te gustaría participar en un curso sobre conciencia emocional?

DURACIÓN: 10 HRS

¡TE ESPERAMOS!

¡NO FALTES!

El PAES te invita a conocerte mejor, aprender a identificar y reconocer tus emociones.

Fecha: 7 Marzo al 31 Marzo

REGISTRO:
<https://forms.gle/rVZJvaYq4dq7Cma8>

Curso: Conociendo mis emociones

Este curso será impartido por alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM. Los datos aquí recabados serán utilizados con fines académicos, dicha información será resguardada y confidencial.

Inscripción hasta el 4 de marzo

*PLATAFORMA ABIERTA DE LUNES A DOMINGO LAS 24 HORAS

Anexo 10. Viñetas de casos. Taller descubriendo mis emociones
Sesión 3. El caso de Sofía



Sesión 4. El caso de Alejandro



Sesión 5. El caso de María



Anexo 11. Viñetas de casos. Taller de RE, para padres y madres de adolescentes.

Módulo 2. Inicio del módulo. El caso del papá de Carlos



Módulo 2. Final del módulo. El caso del abuelo de Juan



Módulo 3. Inicio del módulo. El caso de la mamá de Laura



Módulo 3. Final del módulo. El caso de la hija del Sr. Agustín



Módulo 4. Inicio del módulo. El caso de los papás de Carlos



Módulo 4. Final del módulo. El caso de la mamá de Sofía



