



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**REGULACIÓN Y CO-REGULACIÓN EMOCIONAL DOCENTE EN EL
ÁMBITO ESCOLAR A NIVEL PRIMARIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

DIANA LAURA SANTIAGO LOBATO

DIRECTORA: DRA. MARÍA SANTOS BECERRIL PÉREZ

REVISORA: MTRA. KARLA ALEJANDRA CERVANTES BAZAN

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. DE MÉXICO, 2023





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

REGULACIÓN Y CO-REGULACIÓN EMOCIONAL DOCENTE
EN EL ÁMBITO ESCOLAR A NIVEL PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

DIANA LAURA SANTIAGO LOBATO

DIRECTORA: DRA. MARÍA SANTOS BECERRIL PÉREZ
REVISORA: MTRA. KARLA ALEJANDRA CERVANTES BAZAN

SINODALES

DR JOSÉ ALFREDO CONTRERAS VALDEZ
DRA. GEORGINA GARCÍA RODRIGUEZ
DRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA



Facultad
de Psicología

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. DE MÉXICO, 2023

Índice

Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Capítulo 1. Emoción y Competencias socioemocionales	9
1.1 Emociones	9
1.1.1 <i>Clasificación de las emociones</i>	12
1.1.2 <i>La función de las emociones</i>	15
1.2 Competencias socioemocionales	19
Capítulo 2 Regulación emocional (RE)	26
2.1 Definición, modelos y estrategias de RE	26
2.2 Regulación emocional, salud y bienestar	35
2.2.1 <i>Desarrollo de la RE</i>	37
2.2.2 <i>Co-regulación emocional</i>	41
2.2.3 <i>Desregulación emocional (DES-RE)</i>	43
2.3 Promoción de la RE	45
2.3.2 <i>Evaluación de la RE</i>	48
Capítulo 3 Educación emocional, regulación emocional docente e importancia para el sistema educativo	50
3.1 Educación emocional.....	50
3.1.1 <i>Investigación de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar docente</i>	54
3.2 Regulación y Co-regulación Docente	56
3.3 RE en el Modelo Educativo 2017 (SEP)	59
3.4 Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo.....	61
Capítulo 4. Método	64

4.1 Planteamiento del problema	64
4.1.1 Pregunta de investigación	65
4.2 Objetivos.....	65
4.2.1 Objetivo general	65
4.2.2 Objetivos específicos	65
4.3 Diseño de la investigación	65
4.4 Variables.....	66
4.5 Participantes	66
4.6 Instrumento.....	67
4.7 Procedimiento.....	68
4.8 Lineamientos éticos	69
Capítulo 5. Resultados.....	71
5.1 Análisis cuantitativo	71
5.2 Modelo de regresión logística binaria (Logit)	92
5.3 Análisis cualitativo	100
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones	122
6.1 Discusión de resultados.....	122
6.2 Conclusiones	128
6.3 Limitaciones y sugerencias.....	129
Referencias	132
Anexos	148
Anexo 1 Carta compromiso	148
Anexo 2 Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E)	149
Anexo 3 Datos sociodemográficos y escala dicotómica de percepción alumnos.	150
Anexo 4 Cuestionario de aprendizajes adquiridos.....	151

Anexo 5 Tablas descriptivas.....	152
Anexo 6 Estudios de caso	157
Anexo 7 Crucigrama	158
Anexo 8 Técnicas y recomendaciones	159
Anexo 9 Autorregistro emocional.....	161
Anexo 10 Manual.....	162
Anexo 11 Tablas de salida análisis Logit.....	171

Resumen

Las emociones cumplen importantes funciones biológicas y sociales. La investigación del concepto ayuda a entender la forma en que se viven y expresan, pero la capacidad de gestionarlas adecuadamente se da mediante el aprendizaje.

Ante esto; resulta conveniente el desarrollo y promoción de las competencias socioemocionales, entre ellas la regulación emocional.

Los beneficios de una adecuada regulación emocional y las consecuencias de la desregulación, respaldan la necesidad de aprender a gestionar adecuadamente nuestras emociones.

Durante la infancia, para aprender a sentir y expresar acertadamente las emociones, se necesita del apoyo de adultos capaces de regular apropiadamente sus propias emociones. Por esto, es necesario capacitar y promover el aprendizaje de una regulación emocional adecuada en adultos, esencialmente de aquellos que se encuentran a cargo de niños y niñas.

Partiendo de lo anterior, la presente investigación tuvo el objetivo de diseñar, implementar y evaluar la eficacia de un taller de regulación y co-regulación emocional en docentes, mediante un estudio cuasiexperimental de enfoque mixto, con una muestra no probabilística e intencional por conveniencia de 22 docentes que laboraban en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, de 25 a 54 años de edad, utilizando como instrumento principal de medición la DERS-E (Escala de Dificultades de Regulación Emocional adaptación chilena) de Guzmán et al. (2014).

Como resultado se observó un efecto positivo en la regulación emocional de la población participante tras la aplicación del taller, con una mejora en la percepción que tenían sobre sus alumnos.

Además, se presentan los resultados de la relación entre edad y RE docente, y un modelo predictivo y explicativo, con factores sociodemográficos de riesgo y protección, que pueda determinar la eficacia e ineficacia en RE docente.

Palabras clave: Emoción, regulación emocional, co-regulación emocional.

Abstract

Emotions serve pressing biological and social functions. The investigation of the concept helps to understand how they are lived and expressed, but the ability to manage them properly occurs through learning.

Before this, the development and promotion of socio-emotional competencies, including emotional regulation, is convenient.

The benefits of adequate emotional regulation and the consequences of dysregulation support the need to learn to fittingly express our emotions.

During childhood, to learn to feel and express emotions correctly, the support of adults capable of appropriately regulating their own emotions is needed. For this reason, it is necessary to train and promote the learning of adequate emotional regulation in adults, essentially those who are in charge of children.

Based on the above, this research aimed to design, implement and evaluate the effectiveness of emotional regulation and co-regulation workshop in teachers, through a quasi-experimental study with a mixed approach, with a non-probabilistic and intentional sample for convenience of 22 teachers who worked in a public elementary school in Mexico City, aged 25 to 54, using the DERS-E (Scale of Difficulties of Emotional Regulation, Chilean adaptation) by Guzmán et al. (2014).

As a result, a positive effect was observed on the emotional regulation of the participating population after the application of the workshop, with an improvement in the perception they had of their students.

In addition, the results of the relationship between age and teaching ER are presented, as well as a predictive and explanatory model, with sociodemographic risk and protective factors, which can determine the effectiveness and ineffectiveness in teaching ER.

Keywords: Emotion, emotional regulation, emotional co-regulation.

Introducción

Para entender la importancia de la Regulación y Co-regulación emocional docente, es necesario conocer primero ¿Qué es emoción?, ¿Qué emociones existen? y ¿Para qué sirven?

El concepto de emoción puede ser entendido desde varios enfoques y sin necesidad de una definición universal, no obstante, al ser un fenómeno complejo, se da pie a múltiples discusiones sobre su origen, proceso, clasificación, importancia, funciones, entre otros. Por lo que, para la presente investigación, se entenderá que las emociones son multidimensionales y existen como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales (Izard, 1993), las cuales cumplen funciones biológicas (Ekman 1994; Gray 1994; Izard 1991; Panksepp 1982; Plutchik 1980; Solomon 1980; Stein y Trabasso 1992 y Tomkins 1970) y sociales (Averill, 1982; Bisquerra 2009; Fridja, 1993; Heise, 1989; Hwang y Matsumoto 2018; Kemper, 1987; Mandler, 1984; Reeve 2010; Schachter, 1964 y Weiner, 1986).

Los propósitos biológicos y sociales de las emociones llevan a reconocer la importancia de fomentar competencias socioemocionales en las personas, con el fin de aprender a expresar emociones de forma adecuada para el bienestar propio y social (Bisquerra 2009; Hwang y Matsumoto 2018 y Reeve 2010). La educación emocional permite el aprendizaje de competencias socioemocionales claves, como lo es la regulación y co-regulación emocional, las cuales, mediante la implementación de diferentes estrategias, que deben ser adaptadas acorde a la situación y el contexto,

crean habilidades en las personas, para saber expresar emociones de forma idónea y acorde a la circunstancia que se presenta (Cervantes, 2014).

El déficit en el empleo de la RE y en consecuencia de la co-regulación, puede conducir a problemas de socialización, bienestar y hasta en el desarrollo de alguna psicopatología (Hernández, 2018), llegando a considerar el mal manejo emocional como factor de riesgo, en conjunto a otros factores (Bisquerra 2009; Gross 2015; Lazarus 2000 y Pérez y Guerra 2014). Por el contrario, un buen manejo emocional puede considerarse como factor de protección al promover beneficios en el bienestar, disminución del estrés y mejora en la interacción social (Jennings, et al. 2017; Rodríguez, 2019 y Yin, Hang y Wang, 2016).

El desarrollo de la RE comienza en la infancia, donde la co-regulación juega un papel importante en los primeros años de vida. La eficacia de un desarrollo adecuado suele recaer mayoritariamente en la interacción de los infantes con sus principales cuidadores, y con el tiempo se asume gradualmente la responsabilidad de la autorregulación (Esquivel, 2014). Para Gross y Muñoz (1995) existen factores esenciales que influyen en el desarrollo emocional, siendo estas las pautas de crianza, la capacidad de los cuidadores para regular sus propias emociones, la presencia de psicopatología en los cuidadores y el modelamiento de estrategias de RE. Estos factores crean la necesidad de promover una mejor RE en la población adulta que funge como cuidador principal de la población infantil.

Además de los padres, los docentes cumplen la función de cuidador principal, ya que la escuela es el segundo contexto más importante en el proceso de socialización y educación de los niños y adolescentes (Richaud, 2017). Son pocas las investigaciones sobre el papel de la RE y co-regulación emocional en población docente, por lo que no se tiene un registro claro de métodos de intervención y resultados que pudieran ayudar en el desarrollo de mejores intervenciones (Hernández, 2018; Rodríguez, 2019 y Yin et al., 2016).

En México, la implementación del Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017), planteó la necesidad de robustecer habilidades socioemocionales en los alumnos, implementado una materia enfocada a la educación socioemocional y dando materiales opcionales a los docentes para su capacitación en el área (SEP, 2017; Huerta, 2019). Ante esto, resulta importante fomentar una RE efectiva en los docentes, no solo como parte de la capacitación necesaria para ayudar a sus alumnos en el desarrollo de sus procesos emocionales y para cumplimiento del modelo educativo mencionado, sino también porque como menciona Hernández (2018), el estrés, la desvalorización, el enojo y el desconocimiento del manejo adecuado de las emociones negativas son conductas experimentadas frecuentemente en los maestros. Siendo la profesión docente una de las profesiones con mayor riesgo de padecer problemas de ansiedad y depresión debido al alto grado de exigencias laborales y la gran carga de tipo emocional que conlleva el trabajo dentro y fuera del aula (Grau, Llorens, García y Burriel, 2003; Rodríguez, 2019).

En conclusión, ante la necesidad de promover una mejor RE en población docente y crear mayor investigación del tema, la presente investigación diseñó, aplicó y evaluó un taller sobre regulación y co-regulación emocional docente en el ámbito escolar a nivel primaria.

Capítulo 1. Emoción y Competencias socioemocionales

1.1 Emociones

Las emociones han acompañado a los humanos gran parte de su existencia, representan complejos estados psicológicos y fisiológicos, con los que se hace frente a las demandas en contextos físicos, socioculturales e interpersonales (Rodríguez, 2019).

Desde la perspectiva biológica, autores como Ekman (1994), Gray (1994), Izard (1991), Panksepp (1982), Plutchik (1980), Solomon (1980), Stein y Trabasso (1992) y Tomkins (1970), determinaron mediante sus investigaciones que las emociones tienen bases en la teoría evolutiva, son automáticas, universales, inconscientes, innatas y mediadas por estructuras fisiológicas, por lo tanto, justificaron que los factores biológicos eran de mayor relevancia en comparación a lo cognitivo.

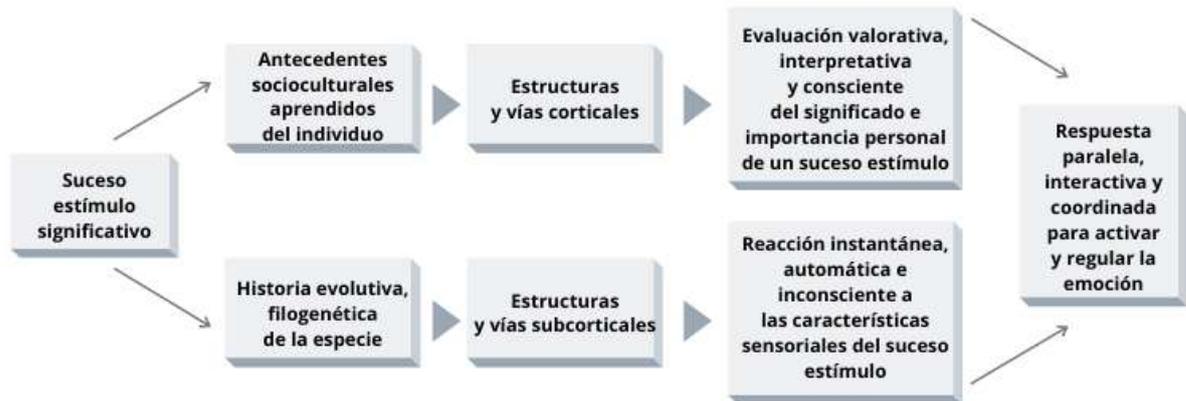
En contraparte, la perspectiva cognitiva consideró que las emociones son mayormente mediadas por fenómenos no observables, que el proceso que genera una emoción no comienza con el hecho que la provoca, ni con la reacción biológica que se tenga, sino con la estimación cognitiva que se atribuye como significado; misma que es subjetiva y puede relacionarse con factores sociales como la cultura (Averill, 1982; Bisquerra 2009; Fridja, 1993; Heise, 1989; Hwang y Matsumoto 2018; Kemper, 1987; Mandler, 1984; Reeve 2010; Schachter, 1964 y Weiner, 1986). Dicho de otro modo, Brody, (2009) mediante su teoría de la apreciación, menciona que “los seres humanos no son meros mecanismos biológicos capaces de sentir, sino que también valoran cognitivamente los elementos del entorno antes de experimentar o de expresar una emoción” (p.23).

En conjunto, ambas perspectivas proporcionan una imagen relativamente amplia del proceso de la emoción, por lo que autores como Buck (1984) y Levenson (1994), centraron sus investigaciones desde un modelo que permitiera representar el proceso de la emoción, como una interacción entre ambos factores (biológicos y cognitivos), pues acorde con Buck (1984), los humanos tienen dos sistemas sincrónicos que activan

y regulan la emoción. Un sistema innato, espontáneo, fisiológico que reacciona de manera involuntaria a los estímulos emocionales. Y un sistema cognitivo basado en la experiencia, que reacciona en forma interpretativa y social (Figura 1).

Figura 1

Perspectiva de dos sistemas de la emoción de Buck (1984).



Nota. Adaptado de Reeve (2010).

Plutchik (1985), ante este modelo planteó que más que tener dos sistemas que interactúan de forma paralela en el proceso de la emoción, la emoción debería conceptuarse como un proceso, una cadena de eventos que se suman dentro de un complejo sistema de realimentación (Figura 2).

Figura 2

Circuito de realimentación en la emoción de Plutchik (1985).



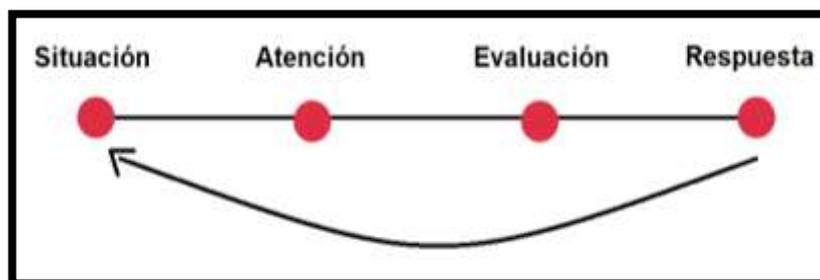
Nota. Adaptado de Reeve (2010).

Por su parte, Gross (2015) propone un modelo denominado “Modelo modal de la emoción”, el cual comienza con una situación psicológicamente relevante, ya sea

externa (ver una serpiente) o interna (pensamientos poco favorables). La situación es evaluada por el individuo (dependiendo el significado que tenga para este) y da paso a formar una respuesta conductual y/o neurobiológica, la cual a menudo cambia la situación de origen como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Modelo modal de la emoción.



Nota. Adaptado de Gross (2015).

El proceso de la emoción es un fenómeno que puede ser estudiado desde varios enfoques y modelos, así mismo la definición cambia conforme al enfoque en cuestión, por lo que no existe un significado definitivo.

En la búsqueda de una definición que logre integrar varios enfoques, Kleinginna y Kleinginna (1981) recopilaron más de cien definiciones de emoción y propusieron lo siguiente:

“La emoción es un conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales, que pueden: a) dar lugar a experiencias afectivas tales como sentimientos de placer y desagrado; b) generar procesos cognitivos que producen efectos de percepción y procesos de evaluación y/o clasificación; c) activar ajustes o adaptaciones fisiológicas ante las condiciones que la originan; y d) conducir a un comportamiento que a menudo, pero no siempre, es expresivo y dirigido a una meta” (Kleinginna y Kleinginna, 1981, pág. 355).

Las emociones son multifacéticas, es decir, son fenómenos que afectan en su totalidad a la mente y el cuerpo, por lo tanto, implican cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología del sistema nervioso central y periférico. El aspecto subjetivo está relacionado con cómo se interpretan las emociones, el aspecto comportamental se asocia con el actuar de las personas, y, por último, el aspecto fisiológico que se refiere a los cambios propios del organismo (Gross y Thompson, 2007; Gross, 2015).

En este sentido, se comprende que las emociones son multidimensionales y existen como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales (Izard, 1993), tal como se considera para esta propuesta de investigación.

Cabe destacar que para que una emoción tenga lugar, la situación, suceso o estímulo que la activa, implica componentes. Por ejemplo, Bisquerra (2014) afirma que “una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario” (pp. 223-250).

Para Gross (2015), las emociones surgen cuando un individuo atiende y evalúa una situación que le es relevante para un tipo particular de meta u objetivo vigente (Gross 2015; Lazarus, 1991 y Scherer, Schorr y Johnstone, 2001). Esta meta puede ser duradera o transitoria, consciente y complicada o inconsciente y simple, compartida o individual.

Como complemento, además del proceso, definición y origen de las emociones, se tienen diferentes clasificaciones, que generalmente suelen ser divididas en básicas o primarias y en complejas o secundarias.

1.1.1 Clasificación de las emociones

Cada teórico tiene razones para proponer una clasificación, ya sea por sus características, la función que cumplen o la etapa de desarrollo en la que aparecen (Gómez y Calleja, 2017).

Eysenck (2019) y Levenson (2011) exponen que es necesario satisfacer ciertos criterios para que una emoción sea considerada básica:

- Distintividad (ser claramente diferente de otras emociones en fisiología y en lo que dispara la emoción).
- Funcionalidad (ser útil para resolver retos u oportunidades relevantes para la supervivencia).
- Ser innata (estar incorporada en el sistema nervioso; encontrarse entre culturas).

Por lo que consideran bajo estos criterios, que la felicidad, la sorpresa, el enojo, la tristeza, el miedo y la repulsión son emociones básicas.

Gómez y Calleja (2017) refieren que las emociones primarias surgen desde los primeros momentos de la vida, son discretas, es decir, tienen características distintivas: cada una corresponde con una función adaptativa y tiene desencadenantes específicos, un procesamiento cognitivo definido, una experiencia subjetiva característica, una expresión facial distintiva conllevan diferentes conductas de afrontamiento. Considerando que la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira son emociones primarias.

Para Tabernero y Politis (2017) las emociones básicas están biológicamente determinadas y ligadas a conductas fundamentales para la supervivencia; su comienzo es abrupto y su duración limitada. También las considera como universales debido a que la expresión de cada emoción básica requiere activar ciertos músculos faciales que son las mismas para diferentes culturas. Para ellos la alegría, la tristeza, el enojo, el asco y el miedo son emociones básicas.

Por otra parte, bajo un enfoque neuroanatómico, Gray (1994) propone cuatro emociones básicas que se localizan en circuitos cerebrales independientes: el sistema de aproximación conductual (alegría), el sistema de pelea o huida (enojo/temor) y el

sistema de inhibición conductual (ansiedad). De igual modo, Silvan Tomkins (1970) postula seis emociones (interés, temor, sorpresa, enojo, angustia y alegría) debido a que encontró seis patrones claros de descarga neural que producen estas emociones.

Dentro de este orden de ideas, las emociones secundarias también conocidas como emociones complejas, deberían derivarse de las emociones primarias, y, en efecto para Taberero y Politis (2017), las emociones secundarias surgen de combinaciones de emociones básicas, siendo aquellas que, para su reconocimiento, requieren la elaboración cognitiva de un contexto social.

En relación con la idea de que las emociones secundarias son producto de una combinación de las emociones básicas, Plutchik (1980) postuló un modelo conocido como “La rueda de las emociones” que es un modelo circular bidimensional en el que se puede observar ocho emociones básicas centrales (alegría, tristeza, miedo, ira, confianza, asco, sorpresa y anticipación) en los colores primarios y la mezcla de estas emociones básicas dan lugar a emociones compuestas o secundarias como se observa en la Figura 4.

Figura 4

“La rueda de las emociones” modelo circular bidimensional.



Nota. Adaptado de Plutchik (1980).

Gómez y Calleja (2017) señalan que las emociones secundarias (también llamadas sociales, morales o autoconscientes) como la envidia, el orgullo, la vergüenza y la culpa, aparecen después de los dos años de edad junto con la identidad personal, la internalización de normas sociales y la evaluación del yo en función de estas normas.

Golan, Sinai y Baron (2015) mencionan que, por lo general, los niños en desarrollo comienzan a reconocer y etiquetar verbalmente emociones complejas como la vergüenza, el orgullo y los celos a la edad de siete años. Estos autores consideran que las emociones complejas implican atribuir un estado cognitivo, dependiendo más del contexto y la cultura.

Si las emociones complejas como la envidia, celos, orgullo, vergüenza y culpa no son innatas ni agradables de sentir, ¿qué utilidad tienen para seguir existiendo?

1.1.2 La función de las emociones

Como se ha visto hasta el momento, el estudio del proceso de las emociones y su clasificación ha sido de importancia para la investigación, pero ¿qué propósito o utilidad tienen para la vida?

Se sabe que las emociones poseen un papel importante para la adaptación al medio, Darwin (1872) en su libro *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, menciona que la expresión de estas favorece conductas que mantienen a salvo tanto a animales como, humanos.

Fue esta teoría la que abrió paso a investigar las bases neuronales de la emoción y cómo al ser útiles, forman parte del cerebro, pues se reconoce que los pensamientos que estimulan a la corteza prefrontal derecha generan sentimientos negativos y orientados a la evitación, en tanto que los pensamientos que estimulan la corteza prefrontal izquierda generan sentimientos positivos y orientados a la aproximación (Gable, Reis y Elliot, 2000; Reeve 2010 y Sackeim et al., 1982).

Gray (1994) documentó la existencia de tres circuitos neurales diferenciados dentro del cerebro, cada uno regula un patrón específico de conducta emocional y su función: 1) un sistema de aproximación conductual que prepara al animal para buscar e interactuar con oportunidades ambientales atractivas, 2) un sistema pelea-huida que prepara al animal para huir de sucesos aversivos, pero también para defenderse de manera agresiva en contra de otros y 3) un sistema de inhibición conductual que predispone al animal para inmovilizarse ante sucesos aversivos.

Para Reeve (2010), las emociones además satisfacen funciones sociales como:

- Comunican sentimientos a los demás
- Influyen en la interacción de las otras personas con uno
- Invitan y facilitan la interacción social
- Crean, mantienen y disuelven las relaciones

Respecto al tema, Plutchik (1980) expuso las siguientes funciones en las que pueden observarse tanto funciones evolutivas como funciones sociales (ver Tabla 1):

Tabla 1

Perspectiva funcional de la conducta emocional.

Emoción	Situación estímulo	Conducta emocional	Función de la emoción
Temor	Amenaza	Correr, volar	Protección
Enojo	Obstáculo	Morder, golpear	Destrucción
Alegría	Pareja potencial	Cortejar, aparearse	Reproducción
Tristeza	Pérdida de una persona valiosa	Llanto de ayuda	Reunión
Aceptación	Membresía de grupo	Acicalarse, compartir	Afiliación
Asco	Objeto desagradable	Vomitarse, hacerse a un lado	Rechazo
Anticipación	Nuevo territorio	Examinar, mapear	Exploración
Sorpresa	Objeto novedoso repentino	Detenerse, alertarse	Orientación

Recuperado y adaptado de Plutchik (1980), p.289.

Hwang y Matsumoto (2018) reconocen la importancia evolutiva de las emociones, no obstante creen que no solo implican respuestas de evitación y

aproximación de forma instantánea. Por lo que dividen la función de las emociones en tres áreas: 1) las funciones intrapersonales, 2) interpersonales y 3) sociales y culturales.

Funciones intrapersonales: Las emociones sirven como la base efectiva de muchas actitudes, valores y creencias que se tienen sobre el mundo y las personas que los rodean; sin emociones, esas actitudes, valores y creencias serían solo declaraciones sin significado. Las emociones influyen en los procesos de pensamiento, a veces de manera constructiva, y a veces no. Por ejemplo, es difícil pensar de manera crítica y clara cuando se sienten emociones intensas, pero es más fácil cuando no se está abrumado por las emociones (Hwang y Matsumoto 2018).

Funciones interpersonales: Debido a que las emociones tienen un valor comunicativo, ayudan a resolver problemas sociales al evocar respuestas de otros, esto gracias a que las expresiones faciales de algunas emociones son señales sociales universales. Las exhibiciones emocionales evocan respuestas emocionales específicas y complementarias de los observadores, por ejemplo, la presentación subliminal de sonrisas en la venta de productos como bebidas comerciales, produce aumentos en la cantidad de bebidas que las personas consumen y en cuánto están dispuestas a pagar por ellas; mientras la presentación de rostros enojados disminuye estos comportamientos (Hwang y Matsumoto 2018).

Funciones sociales y culturales: La vida social humana es compleja, los individuos son miembros de múltiples grupos, con distintos roles sociales, normas y expectativas, y las personas entran y salen rápidamente de los múltiples grupos de los que son miembros. Los antecedentes culturales y las relaciones humanas indican indirectamente qué emociones son ideales de expresar y cuáles no. La transmisión de estos ideales culturales y sociales se dan mediante la interacción con los otros y también mediante productos culturales disponibles en el mundo, como libros, películas, anuncios y similares. La cultura informa sobre qué hacer con las emociones, es decir, cómo manejarlas o modificarlas, cuando se experimentan; una de las formas en que se hace

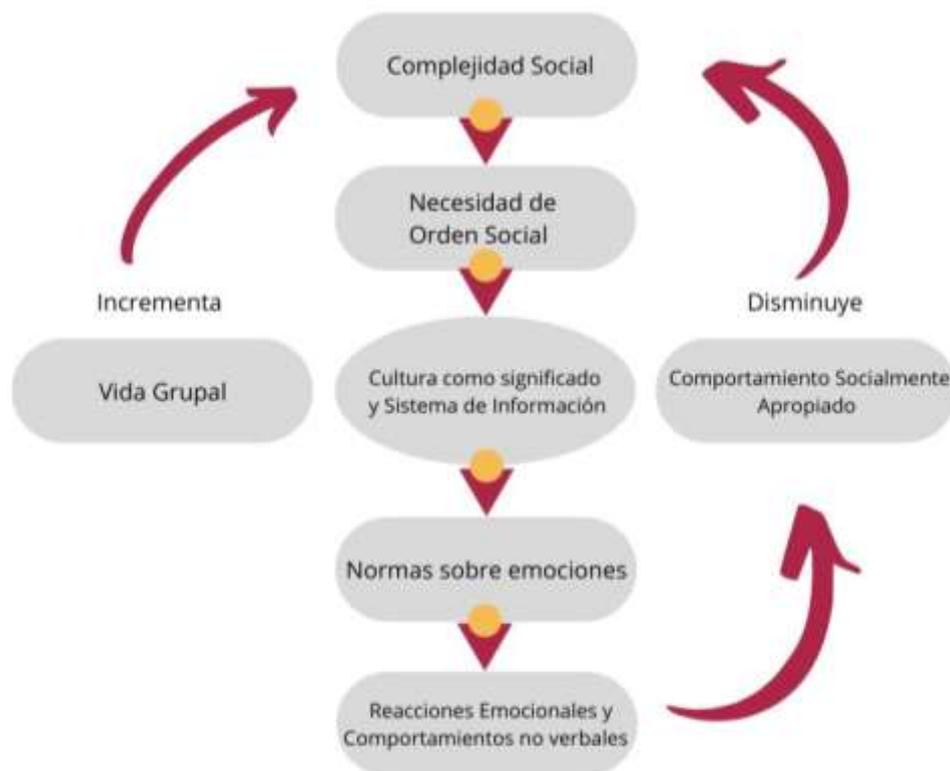
esto, es mediante el manejo de las expresiones emocionales mediante reglas de exhibición cultural, por ejemplo, así, se aprende que "los niños grandes no lloran" o que se debe reír de las bromas del jefe a pesar de que no sean divertidas (Hwang y Matsumoto 2018) (Figura 5).

Figura 5

.El papel de las emociones en la función de la cultura.

Nota. Adaptado de Hwang y Matsumoto (2018).

Para Hebb, (1949) y Mandler, (1984), las emociones no tienen un propósito útil. Afirman que alteran la actividad continua, desorganizan la conducta y privan de la



racionalidad y la lógica. Estos investigadores conceden que, aunque las emociones cumplieron con funciones evolutivas importantes hace miles de años, ya no lo hacen en el mundo moderno.

Al respecto, Bisquerra (2009) menciona:

“Las emociones han sido útiles para la supervivencia en el pasado, al funcionar como mecanismos reflejos que desencadenan una acción, pero a través de la evolución han ido perdiendo su función originaria. La respuesta impulsiva que en

tiempos anteriores era esencial para asegurar la supervivencia, hoy día puede llegar a suponer un comportamiento de riesgo. De ahí la importancia de educar en las emociones” (p.35).

Si las emociones aún siguen patrones evolutivos innecesarios y la vida actual demanda conductas menos impulsivas, como cita Reeve (2010) y menciona Bisquerra (2009); es necesario destacar la importancia que tiene el desarrollo de las competencias socioemocionales para la supervivencia, ya no desde situaciones como las que expone Darwin (1872) sino desde un contexto más social y cultural como proponen Hwang y Matsumoto (2018).

1.2 Competencias socioemocionales

Bisquerra (2014) señala que nadie nace con competencias, sino que se tienen que aprender a partir de los otros.

Considerando lo anterior, Saarni (1999, 1997) define a las competencias emocionales como un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma.

Saarni (1999, 1997), aportó ocho competencias básicas dentro de su modelo, el cual Fragoso (2015) resume de la siguiente forma:

- **Conciencia emocional de uno mismo.** Incluye la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.
- **Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.** Basada en el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.

- **Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción.**
Relacionados con las culturas y subculturas propias, incluye la habilidad para asociar la emoción con roles sociales.
- **Capacidad de empatía.** Que no es más que ser capaz de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros.
- **Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa.** Esto debe llevarse a cabo en uno mismo y otros, se relaciona con estrategias de autopresentación.
- **Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.** Se lleva a cabo reduciendo su impacto en el momento del suceso conflictivo.
- **Conciencia de comunicación emocional en las relaciones.** Reconocida como la capacidad para expresar genuinamente la emoción, así como el grado de reciprocidad que se puede generar en otros.
- **La capacidad de la autoeficacia emocional.** Con esta habilidad la persona se siente como se desea sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural.

Otra aportación a la definición y modelo de competencias emocionales es la propuesta por Bisquerra (2014, 2019) quien sostiene que: se entiende por competencias emocionales, al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Las competencias son el resultado de un proceso de aprendizaje y su finalidad se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

Para Bisquerra (2014, 2019), las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques:

- **Conciencia emocional:** “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como: toma de conciencia de las propias emociones, capacidad para dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás” (Bisquerra 2014).
- **Regulación emocional:** “es la capacidad para gestionar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas. La regulación emocional es un aspecto de las habilidades de afrontamiento” (Bisquerra 2014).
- **Autonomía emocional:** “concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, autoconfianza, autoeficacia, automotivación, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, resiliencia, entre otros” (Bisquerra 2014).
- **Competencia social:** “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad y gestión de conflictos” (Bisquerra 2014).
- **Competencias para la vida y el bienestar:** “son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales y de tiempo libre. Las competencias para la vida permiten organizarla de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. Se constituye de fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y

recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional y la capacidad de fluir” (Bisquerra 2014, 2019).

Por su parte, Schonert et al. (2017) describen las siguientes competencias en su propuesta de Aprendizaje Social y Emocional “SEL” (por sus siglas en inglés):

- **Conciencia de sí mismo:** capacidad de reconocer con precisión las emociones y pensamientos de uno y su influencia en el comportamiento. Esto incluye evaluar con precisión las fortalezas y limitaciones y poseer un sentido de confianza y optimismo bien fundamentado.
- **Autogestión:** capacidad de regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. Incluye manejar el estrés, manejar adecuadamente los impulsos, motivarse y trabajar para alcanzar objetivos personales y académicos.
- **Conciencia social:** capacidad de adoptar una perspectiva y simpatizar con otras personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas para el comportamiento. Reconocer los recursos y el apoyo de la familia, escuela y comunidad.
- **Habilidades de relación:** capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Incluye comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, resistir presiones sociales inapropiadas, negociar conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
- **Toma de decisiones responsable:** capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales. La evaluación realista de varias acciones y el bienestar de uno mismo y otros.

Por su parte, Garaigordobil (2018) destaca y describe las siguientes competencias socioemocionales:

- **Capacidad de comunicación:** es decir, los hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional y asertiva, la capacidad de interrogar y dialogar racionalmente, capacidad para tomar decisiones por consenso, para negociar.
- **Conducta prosocial:** las conductas sociales positivas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar.
- **Conducta asertiva:** conductas que expresen sus pensamientos y sentimientos sin molestar o herir a otros.
- **Capacidad para resolver conflictos constructivamente:** mediante el diálogo y la negociación, evitando el uso de estrategias agresivas o pasivas de resolución; es decir, la capacidad para identificar y definir conflictos, para reflexionar sobre sus causas, desarrollo y situación actual, para estar abiertos a modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes, a plantear soluciones constructivas, pacifistas, basadas en el diálogo y la cooperación para resolver conflictos interpersonales.
- **Capacidad para identificar y eliminar estereotipos, prejuicios, y conductas de discriminación:** identificar percepciones, prejuicios, estereotipos, creencias irracionales, xenófobas, racistas, sexistas, homófobas; reflexionar sobre el origen de estas percepciones, sobre su impacto en la conducta (conductas de exclusión, discriminación), con la finalidad de eliminarlas.
- **Conductas basadas en valores:** ético-morales y de respeto por los derechos humanos (diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad,

justicia, paz), valores asociados a una educación para la paz, la convivencia y la participación social.

- **Interculturalidad:** es decir, conocer y valorar las costumbres de otras culturas siempre dentro del respeto por los derechos humanos para potenciar la sensibilidad intercultural y la aceptación de la diversidad, que se materialice en conductas positivas de interacción intercultural.

Es claro que las competencias socioemocionales que propone Bisquerra (2014, 2019), Garaigordobil, (2018), Saarni (1999, 1997) y Schonert et al. (2017), las cuales se resumen en la Tabla 2, coinciden en la importancia de promover habilidades con el fin de saber expresar emociones de forma adecuada para el bienestar propio y social.

Tabla 2

Competencias socioemocionales.

Teóricos	Competencias socioemocionales
Saarni (1999, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional de uno mismo • Habilidad para discernir y entender las emociones de otros • Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción • Capacidad de empatía • Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa • Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes • Conciencia de comunicación emocional en las relaciones • La capacidad de la autoeficacia emocional
Bisquerra (2014, 2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Regulación emocional • Autonomía emocional • Competencia social • Competencias para la vida y el bienestar
Schonert et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de sí mismo • Autogestión • Conciencia social • Habilidades de relación • Toma de decisiones responsable
Garaigordobil (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comunicación • Conducta prosocial

-
- Conducta asertiva
 - Capacidad para resolver conflictos constructivamente
 - Capacidad para identificar y eliminar estereotipos, prejuicios, y conductas de discriminación
 - Conductas basadas en valores
 - Interculturalidad
-

Competencias socioemocionales de Saarni,1999, 1997; Bisquerra, 2014, 2019; Schonert et al., 2017 y Garaigordobil, 2018. Elaboración propia, con base en Bisquerra (2014, 2019), Garaigordobil, (2018), Saarni (1999, 1997) y Schonert et al. (2017).

Bisquerra (2014, 2019) en su descripción de regulación emocional como competencia socioemocional y Schonert et al. (2017) en su concepto de autogestión, destacan la habilidad de saber manejar las emociones de forma apropiada, mientras que Saarni (1999, 1997) y Garaigordobil (2018) plantean habilidades (conciencia emocional de uno mismo, habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa y conducta asertiva) que ayudan en el proceso del regular y co-regular emociones adecuadamente.

Capítulo 2 Regulación emocional (RE)

2.1 Definición, modelos y estrategias de RE

Desde la perspectiva cognitiva conductual, la RE implica un amplio rango de habilidades que posee el individuo para dar una respuesta adecuada en un contexto cambiante, por lo que la regulación está orientada a manejar la respuesta emocional, buscando minimizar la molestia personal y dar una adecuada respuesta ante los demás (Ribero y Vargas, 2013).

Desde las perspectivas biológica y construccionista, se considera que las emociones poseen en sí mismas mecanismos autorregulatorios para alcanzar una homeostasis, un estado neutro o no emocional que permita optimizar energía física y cognitiva (Brasndstätter, 2007; Fridja, 2008; Gómez y Calleja, 2016 y Kappas, 2011).

Bisquerra (2014), destaca a la RE como la capacidad para gestionar las emociones de forma apropiada, tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.

Para Thompson (1994) la Regulación Emocional son procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos.

Por otra parte, Gross (2015) refiere que la RE implica procesos que permiten monitorear, evaluar y modificar la naturaleza y el curso de una emoción con la finalidad de cumplir objetivos y responder de manera apropiada a las demandas del entorno.

En conjunto, Gross y Thompson (2007) definieron la RE como el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones que ellos mismos y otras personas experimentan, cuando las experimentan, y cómo las expresan.

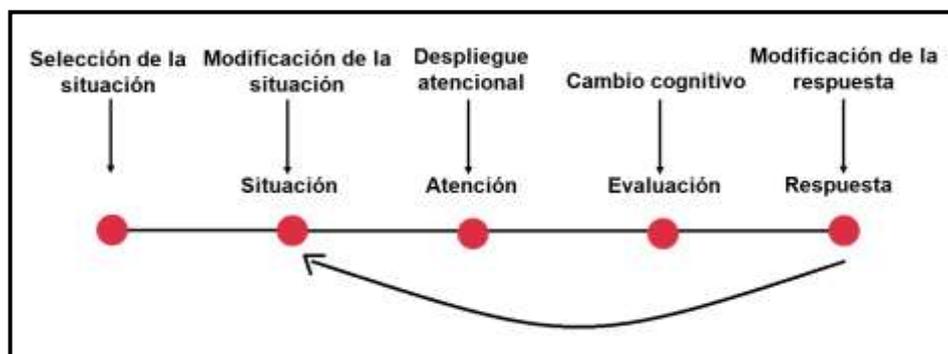
Otras aportaciones a la definición de RE, dan importancia a las normas o reglas sociales, como base para una expresión adecuada de las emociones, por ejemplo, Andrés et al., (2016) describe que la RE es la capacidad para superar, en forma modulada, tendencias naturales y automáticas, deseos y conductas de cara al logro de objetivos a largo plazo, a expensas de objetivos tentadores presentes en el aquí y el ahora, teniendo en cuenta las normas y convenciones sociales. Y Saarni (1984) considera que la RE, es la regulación de la experiencia de la emoción mediante el manejo de la expresión de la conducta, que eventualmente es marcada por reglas sociales.

Por último, para Gómez y Calleja (2016) la RE es el proceso en el que los individuos toman decisiones sobre sus emociones, influenciándolas para experimentar aquellas que les permitan alcanzar metas tanto personales como sociales.

El proceso de la RE ha sido ejemplificado en varios modelos que intentan explicar el fenómeno. El modelo de RE mayormente citado en investigaciones (Cervantes, 2014; Cortés, 2019; Velasco, 2019; Flores y González, 2018; García, 2017; Martínez M., 2018; Martínez y Pichardo, 2018; Ortiz, 2014 y Rodríguez, 2019) ha sido el modelo que puede observarse en la figura 6, propuesto por Gross y Thompson (1998, 2002, 2007 y 2015).

Figura 6

Modelo de proceso de regulación emocional.



Nota. Adaptado de Gross (2015).

Denominado como “Modelo de proceso de regulación emocional” (figura 6), señala que la regulación emocional puede darse en cinco puntos a lo largo de la generación de una respuesta emocional. Estos cinco puntos representan cinco familias de estrategias de RE (Gross, 2015), las cuales son:

- **Selección de la situación:** Implica tomar acciones que hacen que sea más (o menos) probable terminar en una situación que se espera de lugar a emociones deseables (o indeseables), por ejemplo, evitar a un vecino gruñón, concertar una cita para jugar o buscar un amigo para llorar (Gross, 2015).
- **Modificación de la situación:** Se refiere a modificar discretamente una situación para alterar su impacto emocional, por ejemplo, ante la anticipación de una visita importante, esconder el desorden del hogar, porque los esfuerzos para modificar una situación pueden crear una nueva placentera (o displacentera) (Gross, 2015).
- **Despliegue atencional:** Se refiere a dirigir la atención dentro de una situación dada para influir en las emociones. El despliegue atencional es uno de los primeros procesos reguladores del desarrollo (Gross, 2015 y Rothbart, Ziaie y O’Boyle, 1992), y se usa desde la cuna hasta la tumba, siendo el despliegue atencional más común la distracción.
- **Cambio cognitivo:** Se refiere a modificar la forma en que uno evalúa una situación para alterar su significado emocional, ya sea cambiando pensamientos ante una situación (por ejemplo, “No estoy ansioso”) o el significado que se tiene de la situación (por ejemplo, “Esta entrevista es una oportunidad para aprender más de la empresa”). Una forma particularmente estudiada de cambio cognitivo es la reevaluación (Samson y Gross, 2012 y Gross, 2015).
- **Modificación de la respuesta:** Se produce al final del proceso emocional y se refiere a influir directamente en los componentes experienciales, conductuales o

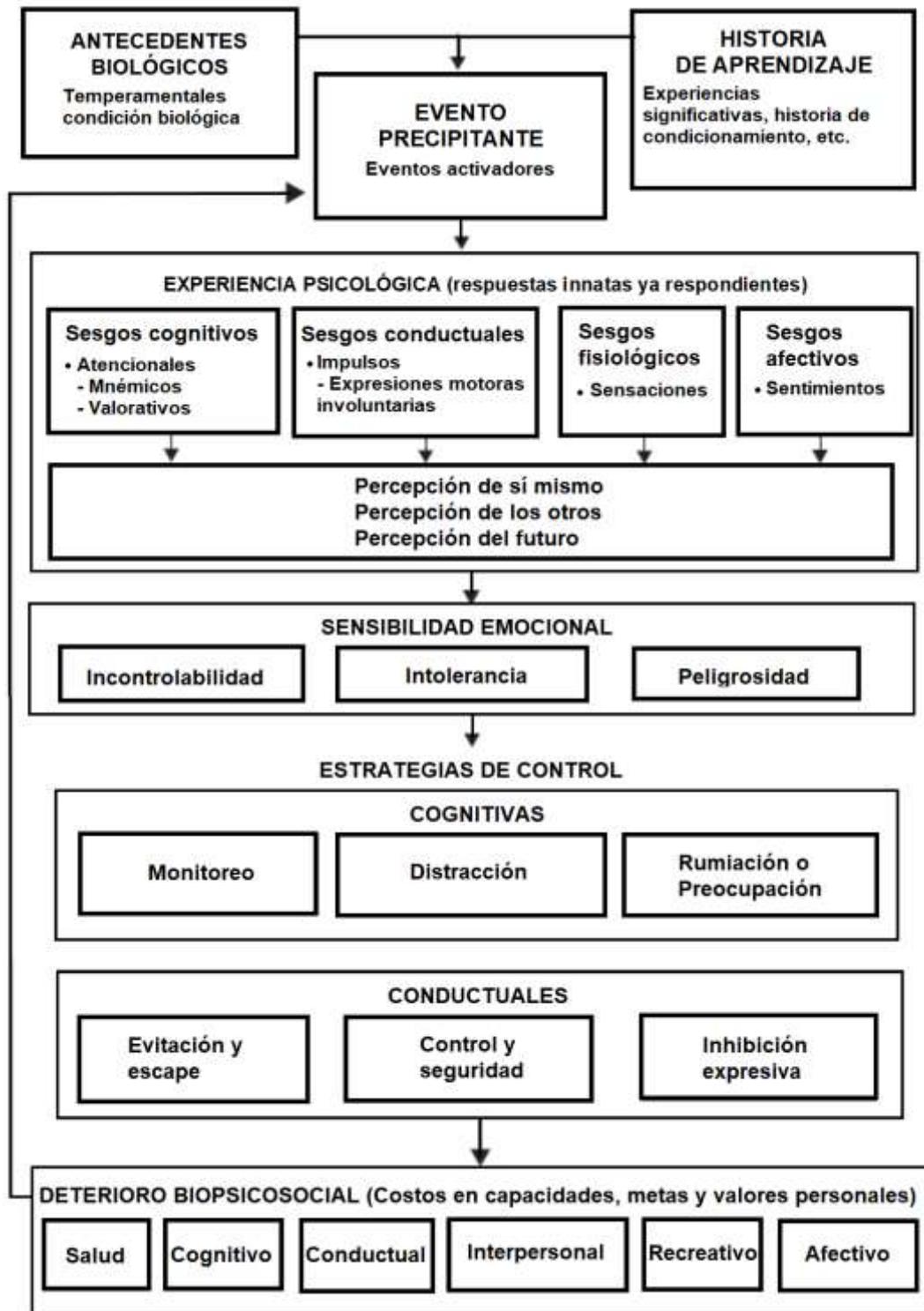
fisiológicos de la respuesta emocional. El ejercicio físico y las técnicas de relajación como la respiración profunda son un ejemplo de modificación de la respuesta (Gross, 2015).

Otra propuesta sobre el proceso de la RE, es el Modelo Integrativo de Regulación Emocional (MIRE) de Reyes (2012) (Figura 7). En este modelo, se distingue la reacción emocional involuntaria y la regulación emocional de lo afectivo (o del estado de ánimo). Sus premisas principales son: a) las estrategias de regulación emocional improductivas contribuyen a incrementar la frecuencia, intensidad y duración de las emociones con resultados problemáticos acorde a los objetivos de la persona, y, b) la cualidad positiva o negativa del afecto cotidiano resulta de la congruencia entre el comportamiento y la satisfacción de las metas personales.

MIRE (Figura 7) es un modelo clínico que permite llevar a cabo el análisis del proceso emocional y su regulación improductiva, desde la perspectiva evolutiva y la evaluación de la historia clínica, así como aprendizajes previos. El objetivo general del modelo es llevar a la resolución del comportamiento, contribuir a aceptar el malestar, desarrollar mayor conocimiento y apertura a la experiencia emocional, desarrollar habilidades que contribuyan a la regulación emocional efectiva y a incrementar el grado de bienestar subjetivo y felicidad (Reyes y Tena, 2016).

Figura 7

Modelo Integrativo de Regulación Emocional (MIRE) de Reyes (2012).



Nota. Tomado de Reyes y Tena (2016).

Dentro de este modelo pueden observarse seis estrategias referidas como inefectivas por su poca eficacia o relación con el mantenimiento de problemáticas emocionales; no obstante, es importante aclarar que el término de inefectivas indica la

poca efectividad de las estrategias si se utilizan a largo plazo, y no a la incapacidad de su uso en determinado momento o situación. A continuación, se presenta la descripción de las estrategias:

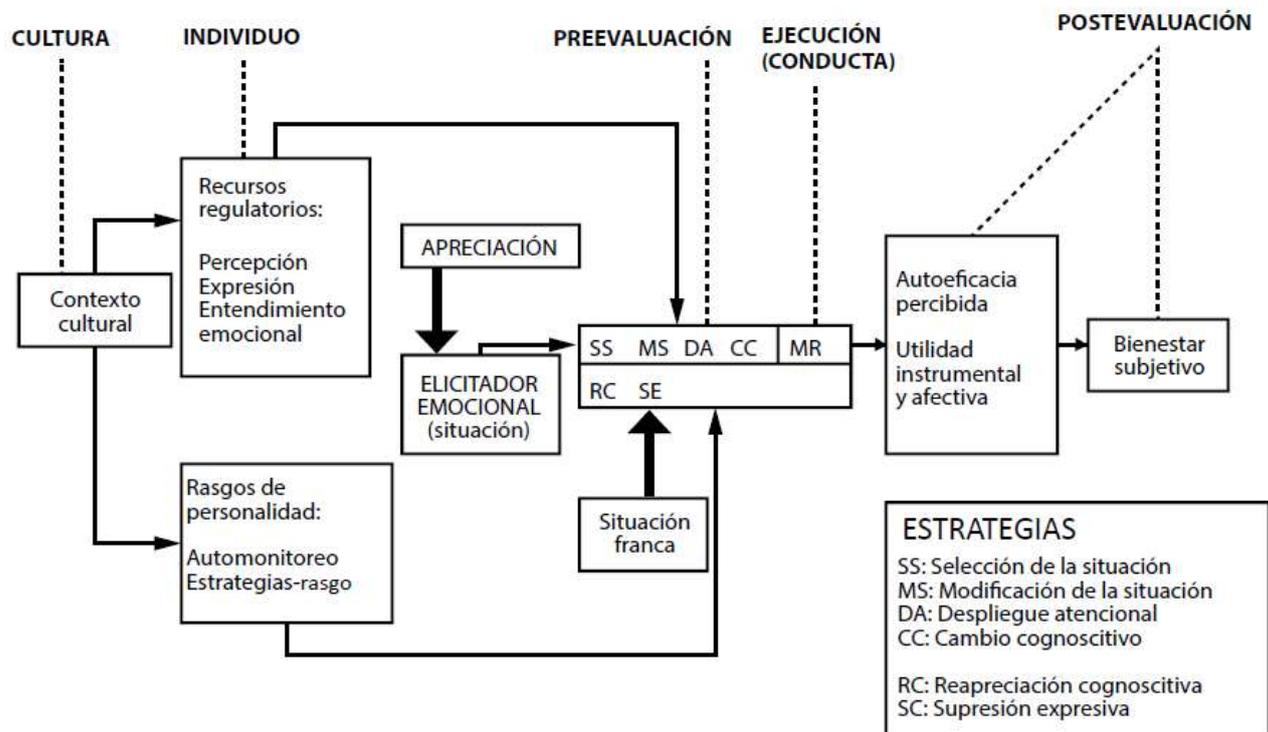
- **Monitoreo:** estar vigilante a que algo malo ocurra en cualquier momento. Se puede dirigir a estímulos internos (la intensidad de las propias emociones o sensaciones, checar la aparición de pensamientos considerados desagradables o reprobables, entre otros) y, estímulos externos (mirar si la pareja observa a alguien más, estar atento de las salidas de emergencia en el cine, estar pendiente de señales de rechazo por parte de las otras personas, observar el color de la comida para asegurarse que no está infectada, entre otros). A corto plazo, permite sentirse seguro porque da la impresión de que es posible anticiparse a las amenazas y actuar de forma oportuna y a largo plazo, mantiene viva una sensación de amenaza y alerta constante (Reyes y Tena, 2016).
- **Distracción:** consiste en evadir experiencias, por ejemplo, intentar pensar en algo diferente o distraerse en otra actividad. A largo plazo, no permite enfrentar el problema dando paso a que este persevere (Reyes y Tena, 2016).
- **Rumiación:** pensar de manera impulsiva, repetitiva y circular sobre eventos que ya sucedieron. A corto plazo, se usa para intentar entender por qué las cosas sucedieron, pero a largo plazo, impide realizar tareas mentales complejas; distrae de los eventos presentes, prolongan el tiempo en que se piensa en situaciones desagradables y genera preocupación (Reyes y Tena, 2016).
- **Evitación:** consiste en evitar de manera deliberada aquellas situaciones percibidas como desagradables. Tranquiliza a corto plazo, pero a largo plazo impide habituarse a las situaciones desagradables, solucionar problemas y desarrollar habilidades para enfrentarlas (Reyes y Tena, 2016).

- **Estrategias de seguridad y control:** cuando las personas no pueden evitar una situación, muchas veces hacen cosas para sentirse seguras o en control, por ejemplo, ingerir alcohol, limpiar la casa en forma compulsiva o depender de la compañía de otras personas para atreverse a ir a algún lugar. A corto plazo, estas estrategias pueden producir calma, pero por lo regular resultan enfadosas para el individuo y los demás, y le hacen sentirse prisionero de ellas para poder funcionar (Reyes y Tena, 2016).
- **Inhibición de la expresión emocional:** evitar demostrar las emociones. Ayuda a evitar sentimientos de vergüenza por las propias emociones, ser juzgados y prevenir sentirse vulnerable, a la larga, impiden experimentar sentimientos, llevan a malentendidos con otras personas, e impiden vincularse de forma afectiva con otros (Reyes y Tena, 2016).

Por último, en México, Dustin y Sánchez (2010) desarrollaron un modelo de RE para emociones básicas (enojo, miedo, disgusto, felicidad, tristeza y sorpresa) como se observa en la Figura 7.

Figura 7

Modelo de regulación de emociones básicas de Dustin y Sánchez (2010).



Nota. Tomado de Gómez y Calleja, (2016).

Para la elaboración del modelo de Dustin y Sánchez (2010), se retoma la perspectiva de Gross (1998) y Gross y John (2003), aportando al proceso la influencia inicial de la cultura, las variables del individuo vinculadas a la interpretación de la situación, así como las fases de preevaluación, ejecución (que incluyen estrategias de Gross y Thompson, 2007 y Gross, 1998) y post-evaluación, donde incorpora a la autoeficacia percibida por el individuo y la utilidad, aspectos que se ponen en marcha para promover el bienestar subjetivo.

Existen diversas estrategias de RE, además de las ya observadas en los modelos de Gross (2014), Reyes (2012) y Dustin y Sánchez (2010), que pueden ser empleadas para regular emociones.

Para estas estrategias, actualmente, no existe una taxonomía definitiva, sin embargo, Gomez y Calleja (2016) aportan una tabla con las estrategias de regulación emocional más estudiadas y su clasificación, como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Principales clasificaciones de las estrategias de regulación emocional.

Autores	Estrategias de regulación emocional
Parkinson y Totterdell (1999)	Conductuales (acciones físicas) / Cognitivas (acciones mentales) / Aproximación / Evitación
Schutz y Davis (2000)	Planeación / Supervisión / Evaluación del aprendizaje Reapreciación de la importancia de la tarea / Actividad enfocada en la tarea Reducción de la tensión / Pensamiento deseoso / Autoculpa
Gross y John (2003)	Enfocadas en el objeto / Enfocadas en la respuesta Reapreciación / Supresión
Larsen y Prizmic (2004)	De afectos negativos (por ejemplo, distracción, evitación de la rumiación; respiración, catarsis) De afectos positivos (por ejemplo, gratitud, contar con el apoyo de otros, enfocarse en áreas de la vida que van bien, ayudar a otros, ser amable)
Cole y colegas (2004)	Regulación emocional: Modificaciones en el entorno y el individuo resultado de la emoción experimentada Emoción autorregulada: Modificaciones en la valencia, intensidad y duración de la emoción experimentada.
Lopes, Salovey Coté y Beers (2005)	Respiración y relajación Expresión asertiva Reapreciación cognitiva de los eventos emocionales
Gross y Thompson (2007)	Selección de la situación Modificación de la situación Despliegue de la atención (distracción y concentración) Cambio cognoscitivo Modulación de la respuesta
Augustine y Hemenover (2008)	Búsqueda de apoyo social Reevaluación positiva Distracción activa o constructiva Rumiación o evaluación negativa Racionalización, distracción cognitiva Relajación, distracción placentera, descanso Actuar feliz, escribir / ventilar o descargar / catarsis
Sánchez-Aragón y Díaz-Loving (2008); Sánchez-Aragón y colegas (2014); y Martínez Pérez y colegas (2009)	Selección de la situación para tristeza, amor, enojo y miedo Modificación de la situación para amor, frustración y miedo Despliegue de la atención o evasión-negación (distracción para tristeza, amor, frustración, enojo y miedo; concentración para tristeza, amor, enojo y miedo) Cambio cognoscitivo para tristeza, amor, enojo y miedo Modulación de la respuesta para tristeza, amor, frustración, enojo y miedo
Koole (2009)	Automáticas vs. controladas (propositivas) Dirigidas a los sistemas emocionales: modulación de la atención / mejora del conocimiento emocional / regulación de las manifestaciones físicas de la emoción
Koole, Van Dillen y Shepes (2011)	Selección de la situación Modificación de la atención Modificación de la evaluación Modulación de la expresión

Niven y colegas (2011)	Mejoramiento intrínseco del afecto / empeoramiento intrínseco del afecto Mejoramiento extrínseco del afecto / empeoramiento extrínseco del afecto
Pekrun (2006); Pekrun y Linnenbrink-García (2012)	Regulación orientada a la apreciación (modificación de las valoraciones sobre el grado de control, el valor de la tarea, y sobre las demandas de la tarea) Regulación orientada a la emoción que aparece en el contexto académico Regulación orientada a la competencia (modificación de las dimensiones del involucramiento académico: cognitiva, motivacional, conductual y social)
Soric, Penezic y Buric (2013)	Selección de la situación / desarrollo de competencias / Distracción / reapreciación / supresión / respiración / expresión / soporte social.

Adaptada de Gomez y Calleja (2016).

El éxito de utilizar estrategias de regulación emocional depende de las circunstancias en las que se empleen y la experiencia del individuo (Velasco, 2019). Más allá de aprender a utilizar una u otra estrategia, es fundamental contar con formas de regular las emociones que sean flexibles y adaptativas acorde a la situación y el contexto en el que se encuentre una persona, además de contar con habilidades necesarias para elegir aquella que mejor se adecue a la circunstancia que se presenta (Cervantes, 2014).

Las personas integran estrategias, con las que se esfuerzan por mantener el bienestar, manejar relaciones sociales, tener un comportamiento consciente acorde con su autoimagen, manejar la presencia ante el mundo social y para lograr otros objetivos, ya que una mala regulación emocional puede conducir a problemas de socialización, bienestar y hasta el desarrollo de alguna psicopatología (Hernández, 2018).

2.2 Regulación emocional, salud y bienestar

En los últimos años se desarrolló un gran interés en el constructo de RE porque se asocia con el bienestar, la salud, el desarrollo psicológico y el desempeño tanto académico como laboral de los individuos (Gómez y Calleja 2016).

Saarni, Mumme y Campos (1998) explican que la capacidad para regular los estados afectivos con éxito es central para la salud mental del individuo, debido a que

ayuda a obtener: bienestar o equilibrio emocional, un sentido de auto-eficacia, mejoría en las relaciones con los demás, facilidad en el uso de estrategias de resolución de problemas y una evaluación apropiada del contexto.

Las emociones más estudiadas en el contexto de la salud son el miedo/ansiedad, la ira/hostilidad y la tristeza/depresión (Fernández y Palmero, 1999). Pero, a la hora de hablar de problemas de salud, es preciso mencionar otro proceso adaptativo como es el estrés, que guarda alta relación con los procesos emocionales. La relación entre estrés y emociones es compleja y bidireccional; en primer lugar, el estrés en su fase de valoración da lugar a respuestas emocionales y, por lo tanto, se entremezcla con éstas. En segundo lugar, en el proceso emocional cuando no se dispone de una forma de afrontamiento adecuada, se produce una respuesta de estrés. Así, el estrés y las emociones se entremezclan entre sí y esto es especialmente crítico cuando se ve afectada la salud. Por lo tanto, es imposible abordar el estudio de la relación entre emociones y salud sin tener en cuenta el estrés (Fernández y Palmero, 1999).

¿Cómo pueden afectar el estrés y el manejo de las emociones a la salud? Lazarus (2002) describe que el estrés y el manejo de las emociones afectan a la salud debido a que: a) alteran la neuroquímica del organismo y b) generan transacciones peligrosas y perjudiciales con las condiciones ambientales. Así, existe la posibilidad de que el individuo: a) no logre regular la angustia emocional que le provoca la situación de estrés, dando paso a efectos somáticos, b) o bien adopte un estilo de vida que conlleve formas de manejo del estrés físicamente perjudiciales, por ejemplo, el tabaquismo y/o abuso de alcohol o drogas. A su vez, estas vías alternativas hacia la enfermedad aumentan las posibilidades de trastornos corporales recurrentes o sistemáticos bajo situaciones de estrés, que, debería conducir al daño de los tejidos y riesgos para la salud con actos volitivos imprudentes.

Por otra parte, se ha encontrado relación entre la RE y riesgos cardiovasculares, Gross (2014) describe que la noción de que las emociones están vinculadas a la salud

del corazón, ha sido parte del discurso popular durante siglos, en exclamaciones como, “tener el corazón roto” evocando el sentimiento de que, si bien las emociones surgen de la psique, estas hacen que el corazón se comporte y responda de manera predecible. Gran parte del trabajo epidemiológico y psicológico describe los riesgos cardiovasculares asociados a emociones consideradas como displacenteras (Gross, 2015 y Suls y Bunde, 2005). Por el contrario, también se han descrito los efectos potencialmente protectores de las emociones placenteras sobre la salud cardiovascular (Boehm y Kubzansky, 2012).

Para Gross (2014) la evidencia en población adulta sugiere que una RE deficiente puede afectar a la función cardiovascular y aumentar riesgos, mientras que la RE efectiva los reduce, promoviendo salud cardiovascular; pero considera que la investigación referente al tema aun es limitada.

Para Pérez y Guerra (2014) una RE inadecuada puede ocasionar daños en la salud y bienestar de las personas, bajo determinadas condiciones. Por el contrario, un buen manejo emocional puede considerarse como factor de protección al promover beneficios en el bienestar, disminución del estrés y mejora en la interacción social (Jennings, et al. 2017; Rodríguez, 2019 y Yin, Hang y Wang, 2016). Ante esto, se deben promover estrategias encaminadas al buen desarrollo de la RE.

2.2.1 Desarrollo de la RE

Dentro del desarrollo emocional, la RE es una de las tareas más importantes a estudiar, pues emplea el manejo de las emociones, la cognición emocional, el cambio de atención y el manejo de las respuestas psicológicas; la regulación emocional se relaciona con el rol que tienen las influencias externas, como son los padres y otros individuos que ayudan a modular las emociones (Garber y Dodge, 1991; Thompson, 1994 y Ortiz, 2014).

Para Martínez y Pichardo (2018) el desarrollo de la RE comienza desde el nacimiento y más adelante, lo que empieza como una respuesta biológica por parte de

un recién nacido, se incorpora rápidamente en un contexto social que promueve un reforzamiento recíproco de las respuestas emocionales.

En la infancia, el lenguaje y las habilidades de procesamiento cognitivo juegan un rol importante en el desarrollo de la RE. Los niños pequeños que son competentes verbalmente y hábiles para producir estrategias, también serán competentes para regular sus emociones. En esta etapa del desarrollo, la capacidad del niño de relacionar lo que siente, ve, palpa o escucha, representa un paso importante hacia la siguiente fase evolutiva, en la cual presenta la capacidad de elaborar ideas y ponerlas en práctica para unir las emociones y la conducta (Esquivel, 2010).

Un período crítico para el desarrollo de la RE, es dado en la última etapa de la niñez, las habilidades cognitivas se tornan gradualmente más abstractas y complejas, permitiendo la reflexión y verbalización sobre los propios estados internos y dando paso a una mayor capacidad de uso de la propia regulación de la emoción (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014).

Es así que, al llegar a la adolescencia las emociones son comprendidas de forma más compleja, permitiendo realizar apreciaciones de los distintos constituyentes de la experiencia emocional que pueden ser regulados. Entre estos constituyentes se distinguen los pensamientos, las expectativas, las actitudes, la historia personal, además de otras facetas de los procesos cognitivos de evaluación (Gross y Thompson, 2007). En esta etapa es posible identificar ciertas formas de RE más relacionadas con actividades que comúnmente realizan los jóvenes para manejar sus emociones, siendo posible mencionar la participación en deportes, música o actividades académicas, aunque a menudo se consideran otras estrategias de RE inefectivas, como el uso de sustancias psicoactivas (Gross y Muñoz, 1995).

En la etapa adulta se sabe que las dificultades en la RE varían a lo largo de la vida; en población adulta joven (18 a 25 años) se presenta una mayor interferencia

emocional como dificultad principal, mientras que en población de entre 46 a 55 años existe una mayor desatención emocional (Urzúa, et al., 2016).

Ante esto, Urzúa, et al. (2016) en su investigación sobre dificultades en la RE adulta, concluye que a mayor edad existe una menor presencia de desregulación emocional, lo cual no implica regular las emociones de mejor manera, sino que, al llegar al final de la adultez, es la alta frecuencia de desatención emocional lo que impacta en una baja desregulación. En otras palabras, la población adulta tiende a comenzar a ignorar la importancia que tienen sus experiencias emocionales, viviendo las consecuencias que les provocan, sin saber que el origen de estas es dada por la inatención emocional que llevan a cabo. De esta forma, al prestar poca atención a las experiencias emocionales se tienen pocas dificultades en la RE, no por poseer un estado de RE saludable, sino por ignorar todo aquello que se refiera a las experiencias emocionales que se viven.

Estos hallazgos se pueden justificar debido a que las personas mayores tienden a inhibir las emociones insatisfactorias, en comparación con los más jóvenes, posiblemente por el contexto en el que fueron socializados y educados (Márquez, Fernández, Montorio y Losaba, 2008 y Urzúa, et al., 2016).

Por el contrario, para Gross y Thompson, (2007) la experiencia de vida y la sabiduría son factores involucrados en los cambios de la RE adulta tardía, debido a que las metas de vida son más amplias, siendo relevante la conservación de la energía física y el aumento de la experiencia emocional positiva, en comparación con la adultez temprana, donde se da prioridad a la supresión emocional para desempeñarse laboralmente.

Durante la etapa adulta laboral, la habilidad para revelar, sostener y expresar sentimientos positivos; y para ocultar y manejar las emociones negativas, es fundamental (Gross, 1998a). Por lo tanto, gran parte de la regulación de las experiencias durante la etapa adulta es necesaria con compañeros, jefes y subordinados, debido a

que las interacciones sociales que se establecen en el contexto laboral se basan en una serie de reglas, concernientes al cuándo y cómo expresar ciertas emociones, diferentes a las que norman la vida emocional de los individuos en otros contextos (Gross, 1998a).

De acuerdo con Gross (2014), las primeras teorías sobre RE postulaban que el bienestar y regulación emocional serían paralelas al deterioro biológico relacionado con la edad, sin embargo, en las últimas décadas, se han disipado muchos mitos sobre la depresión y desesperación, visto como algo inevitable durante la vejez. Entre adultos sanos las experiencias emocionales y RE no disminuyen con la edad, sino que se mantienen y de alguna manera mejoran, no obstante, se debe reconocer la importancia del contexto al interpretar las diferencias de edad.

En conclusión, para Gross (2014) las emociones son críticas para una adaptación exitosa a lo largo de la vida, los cambios en el procesamiento cognitivo pueden compensar el declive fisiológico de modo que, aunque el funcionamiento biológico alcanza su punto máximo en una etapa temprana de la vida, la experiencia emocional sigue siendo vital y se mantiene bien hasta la adultez tardía.

Otro factor a considerar en relación con el desarrollo de la RE, son las posibles diferencias respecto al género, sin embargo, como se observa en la Tabla 4, existen contradicciones dentro de la literatura en relación con el género. Es por esto que, a pesar de que siete de cada diez maestros son mujeres en promedio (OCDE, 2017), esta diferencia no repercute en el proceso de RE docente, ni en su desarrollo.

Tabla 4

Conclusiones y resultados en investigaciones sobre RE en relación con el género.

Autores	Conclusión y resultados
(Martínez y Sánchez, 2014)	Las similitudes observadas entre hombres y mujeres sugieren que, si bien se ha considerado que el sexo desempeña un papel determinante en la experiencia, expresión y regulación de las emociones, se observan más similitudes que diferencias, lo que estaría acortando la brecha entre hombres y mujeres en el plano emocional.
(Kong, Zhen, Li, Huang,	Respecto a esta investigación, los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la capacidad de regulación emocional que las mujeres. No obstante, se descubre que la capacidad de regulación emocional

Wang, et al. , 2014)	de las mujeres está asociada con regiones cerebrales centradas en la emoción, mientras que la capacidad de regulación emocional de los hombres tiende a estar asociada en regiones cerebrales implicadas en procesos cognitivos.
(Molero y Pantoja, 2015)	Se ha encontrado que en relación con el género existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en Regulación emocional, con una puntuación favorable para las mujeres en la muestra global.
(Cassullo y García, 2015)	Se ha encontrado que los varones puntúan mayormente en la dimensión de manejo y regulación emocional respecto a las mujeres. Así mismo, Molero, Ortega y Romero (2010), como se citó en Cassullo y García, (2015) aportan resultados que van en la misma dirección; los varones se diferencian de las mujeres respecto de la regulación de las emociones, denotando mayor habilidad en ese aspecto.

En esta tabla se exponen las conclusiones y resultados en investigaciones respecto a RE en relación con el género de Martínez y Sánchez, 2014; Kong, et al. , 2014; Molero y Pantoja, 2015 y Cassullo y García, 2015.

En resumen, el proceso de la RE se va volviendo cada vez más complejo con la edad, partiendo desde una RE en la que se necesita apoyo externo para ser efectiva, hasta un proceso cada vez más autónomo y cognitivo; donde el contexto social de cada etapa de la vida es de relevancia.

2.2.2 Co-regulación emocional

Al ser necesario que exista un apoyo externo durante la infancia para el desarrollo de la RE, resulta importante la relación que se da entre los niños y los adultos como factor de protección para un desarrollo emocional efectivo, debido a que los infantes dependen de sus cuidadores para ayudarse a manejar emociones intensas como el placer, la angustia, el miedo y la tristeza, entre otras; y con el tiempo, se asume gradualmente la responsabilidad de la autorregulación, mientras que los padres y otros adultos continúan apoyándolos; esperando que el infante pase de una regulación primordialmente externa a una esencialmente interna (Esquivel, 2014). Así mismo, Esquivel (2010) señala que:

El crecimiento emocional es algo adquirido en el transcurso de la vida de un individuo, no hay certeza de cuándo culmina, pero lo cierto es que es la base para que una persona pueda funcionar socialmente en otras etapas de la vida.

En la niñez, la responsabilidad del desarrollo emocional depende de un adulto

significativo, en general de la madre y otros adultos cercanos, de manera que los niños puedan obtener una base segura y sólida sobre el manejo de sus emociones y los valores humanos; esto es, el desarrollo moral (Esquivel, 2010, pp. 29)

Keltner, Oatley y Jenkins (2014), mencionan que las personas suelen pensar sobre la regulación emocional en términos individuales, por ejemplo, a menudo, se preocupan por manejar estados emocionales propios como la ansiedad; pero es poco probable que piensen que mediante esta acción pueden ayudar a manejar la ansiedad de quienes le rodean. La regulación emocional se da predominantemente de forma interpersonal pues, aquellos que cumplen con el rol de cuidadores se preocupan por modular las emociones de los niños; tranquilizarlos cuando están tristes, animarlos cuando están contentos o evitar rabietas cuando están enojados (Keltner et al., 2014).

En la dinámica familiar, por ejemplo, se ha encontrado que cuando un niño responde a la ira de un padre con tristeza o miedo, es más probable que el padre disminuya su ira y responda de forma positiva; a la inversa, cuando un niño responde a la ira de un padre con su propia ira, es más probable que el padre responda con mayor hostilidad. Cuando los padres responden con emociones positivas a demostraciones emocionales, los niños suelen ser más capaces de manejar su excitación emocional y expresar emociones de manera adecuada (Nneka, 2015).

Se cree que tanto el padre como el niño crean mutuamente una secuencia de comunicación al regular continuamente las emociones del otro y en medida que los niños maduran, también lo hace la calidad de la interacción emocional entre padres e hijos (Evans y Porter, 2009).

Para Gross y Muñoz (1995) existen factores que influyen de manera directa en la manera en que los niños aprenderán a regular sus emociones mediante la co-regulación con sus cuidadores, estos factores son:

- Pautas de crianza
- Capacidad de los cuidadores para regular sus propias emociones
- Presencia de psicopatología en los cuidadores
- Modelamiento de estrategias de RE

Por otra parte, Fogel (1993) considera la co-regulación emocional como el proceso mediante el cual los individuos alteran dinámicamente sus acciones con respecto a las acciones continuas y anticipadas de quienes le rodean. Esto se logra con cada individuo integrando señales emocionales y ajustando sus propias señales en el proceso, así como sus expectativas para interacciones futuras.

En conclusión, podría decirse que la co-regulación emocional es un proceso recíproco, donde ambas personas experimentan y expresan emociones, al mismo tiempo que median la emoción del otro. Y en el caso de la relación que se da entre los niños con su cuidador o cuidadores, no solo los adultos son quienes afectan la emoción del infante, sino que los niños también influyen en la RE del adulto. Y dentro de la interacción de co-regulación emocional que hay entre un adulto y un niño (maestro-alumno, padre-hijo), existe la posibilidad de que el adulto presente una desregulación emocional que afecte el desarrollo emocional del niño, debido a que para que la co-regulación emocional entre los dos pueda ser efectiva, la RE de al menos uno, preferentemente la del cuidador, debe ser adecuada al contexto, para así poder influir de forma positiva en el otro.

2.2.3 Desregulación emocional (DES-RE)

La desregulación emocional (DES-RE) se entiende como las dificultades para tener claridad respecto a qué emociones son las que están siendo experimentadas; fallas en la aceptación o tolerancia de emociones negativas; alteración en el comportamiento socialmente apropiado; alteración de la atención y el reconocimiento de las respuestas emocionales; y fallas en la utilización de estrategias apropiadas para

la regulación emocional (Godínez y Flores, 2019; Gratz y Roemer, 2004; Marín, Robles, González, Andrade, 2012).

Para Leahy (2011) la DES-RE se puede manifestar como una excesiva intensificación de las emociones, trayendo como resultado el pánico, el terror o el trauma y, por el contrario, al inhibir las emociones, se tienen experiencias disociativas, tales como las desrealizaciones y las despersonalizaciones. Así mismo Tani, Pascuzzi, y Raffagnino (2017) consideran que la tendencia a suprimir emociones, tiene consecuencias negativas en el ajuste afectivo, cognitivo y social de una persona, como, el decremento de experiencias emocionales positivas, el olvido de las interacciones sociales y la evitación de relaciones cercanas positivas.

Pérez y Guerra (2014) consideran que la DES-RE puede vincularse con el consumo de sustancias, con trastornos de la ansiedad, ataques de pánico, trastorno de estrés postraumático y con autolesiones, entre otros.

Actualmente y en relación con el papel de la DES-RE, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales quinta edición (DSM-V, APA, 2018), en los criterios definitorios para muchos de los trastornos enumerados, se hace inclusión de emociones displacenteras, como tristeza, ansiedad o enojo, indicando que pueden exceder la intensidad y/o duración de lo que se considera adaptativo. Para otros trastornos del manual, los síntomas centrales pueden conceptualizarse como intentos disfuncionales para evitar o regular a la baja las emociones no deseadas (Gross, 2015). Por ejemplo, los atracones en los trastornos alimentarios y el uso de sustancias en la dependencia del alcohol a menudo se consideran intentos disfuncionales para hacer frente a estados de tristeza, ira, aburrimiento u otras formas de angustia emocional (Berking et al., 2011 y Gross, 2015).

La inclusión en el DSM-V (APA, 2018) del Trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo, es prueba de la importancia que está recibiendo la desregulación emocional; siendo el rasgo central de este trastorno una irritabilidad crónica, grave y

persistente. Esta irritabilidad grave tiene dos manifestaciones clínicas relevantes; la primera son los excesos de cólera frecuentes. Estos excesos ocurren típicamente en respuesta a la frustración y pueden ser verbales o conductuales (lo último en forma de agresividad contra objetos, uno mismo y otras personas). La segunda manifestación de irritabilidad grave consiste en un estado de ánimo persistentemente irritable o de enfado crónico. El comienzo del trastorno debe producirse antes de los 10 años de edad y el diagnóstico no debería aplicarse a niños menores de 6 años, debido a que es probable que los síntomas cambien al madurar el niño y el uso de este diagnóstico se restringe a grupos de edad de 7 a 18 años.

Dentro de la relación que existe entre la desregulación emocional y los trastornos, se debe considerar que la DES-RE es una entidad dimensional, no un diagnóstico categórico, que no se relaciona de manera exclusiva con un trastorno específico. Por el contrario, se considera que supera la tradicional división entre trastornos externalizados e internalizados, pudiendo estar presente en todos o al menos la mayoría de ellos (Gómez, 2015).

Una vez comprendido el fenómeno de la DES-RE y sus consecuentes, se vuelve evidente la necesidad de crear intervenciones con el fin de promover un desarrollo saludable de la RE.

2.3 Promoción de la RE

Promover estrategias de RE para un desarrollo efectivo, es una acción que puede ser dada mediante terapia. Dentro de los diferentes modelos de terapia en la psicología, destacan las siguientes por su uso como intervención en la promoción de la regulación emocional.

Para Gross (2014), la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) incluye algunas características que se han usado como intervención para la RE, por ejemplo, la psicoeducación, el manejo asertivo, toma de perspectiva cognitiva, resolución de

problemas, relajación y ejercicios de respiración diafragmática; también, tratamientos conductuales basados en la aceptación, la dialéctica y atención plena.

La Terapia de Regulación Emocional originalmente llamada Terapia de Proceso Experiencial (EP) (Greenberg, Rice y Elliott, 1993), trabaja distintos mecanismos psicológicos, como la activación emocional motivacional o la perseveración en el pensamiento, con el objetivo de mejorar la regulación de las emociones. Se centra inicialmente en incrementar la conciencia motivacional y en desarrollar habilidades de regulación emocional y después se anima a los pacientes a practicar las nuevas habilidades mediante la exposición experiencial (Fernández et al., 2018).

La Terapia Dialéctico Conductual (TDC) como medio de intervención en la RE, diseñada por la psicóloga Marsha Linehan (1993a, 1993b), es una terapia psicológica de tercera generación desarrollada originalmente para individuos con tendencias suicidas que cumplen los criterios para el trastorno límite de la personalidad (TLP), sin embargo, fue expandida para tratar otros trastornos de personalidad y trastornos mentales cuyos comportamientos de criterio están funcionalmente relacionados con problemas en la regulación de las emociones.

Las estrategias empleadas en la Terapia Dialéctico Conductual para RE son:

- **Estrategias para gestionar los factores de vulnerabilidad de la emoción:** Enseñar a disminuir los factores de vulnerabilidad de la emoción al aumentar la felicidad y la capacidad de recuperación, por ejemplo, aumentar el número de eventos agradables en la vida o experiencias positivas diarias (Gross, 2015).
- **Selección y modificación de la situación:** Modular las emociones mediante el control del estímulo, es decir evitar o modificar situaciones que no generan emociones no deseadas.

- **Despliegue atencional:** Ser capaz de desviar la atención de lo que no es útil, desconectarse de estímulos emocionales para reducir la tendencia a experimentar afectos negativos, esto mediante la práctica de la atención plena (Gross, 2015).
- **Cambio Cognitivo:** Se enfoca en analizar y corregir evaluaciones situacionales al verificar los hechos. Por ejemplo, por medio de la aceptación de la emoción contrario a la supresión o control de la misma (Gross, 2015).
- **Estrategias de cambio biológico:** Inhibir impulsos desadaptativos, teniendo como objetivo la activación del sistema nervioso parasimpático, por ejemplo, el uso de agua fría en el rostro como relajación facial o hacer ejercicio si la emoción es más intensa (Gross, 2015).
- **Cambio de Expresión y acción:** Implica prevenir acciones emocionales o actuar de una manera opuesta o inconsistente con la emoción. Se basa en la idea de que no solo es esencial cambiar las tendencias de acción, sino que también las acciones deliberadas opuestas a las asociadas con las emociones pueden cambiar las emociones y tendencias de acción, por ejemplo, tratar de acercarte a aquello que le tienes miedo (Gross, 2015).
- **Cambiar efectos emocionales secundarios:** Entrenar a las personas para que aprendan a observar y describir sus emociones como promoción de una mayor conciencia de la experiencia emocional (Gross, 2015).

Por último, Fernández et al. (2018) mencionan la Terapia de Regulación del Afecto, la cual está compuesta por un conjunto de habilidades de intervención entre los que se promueve el reconocimiento y etiquetamiento de las emociones, la modificación

activa de los estados afectivos, y la aceptación de emociones no satisfactorias, así como, la aproximación y confrontación con estados afectivos displacenteros, la promoción de estados compasivos con uno mismo en situaciones estresantes, entre otros (Fernández et al., 2018).

Cabe destacar que una técnica común dentro de algunos modelos de terapia, es el mindfulness (atención plena). El mindfulness suele ser definido como la autorregulación de la atención, dirigida hacia la experiencia inmediata y se trata de una práctica originada en el budismo, que ha sido adaptada al contexto cultural de occidente (López et al, 2017). La aplicación del mindfulness también suele impartirse mediante talleres, como el de Body, Díaz, Recondo y del Río (2016), con el fin de promover un buen manejo emocional en las personas de forma colectiva.

Las intervenciones para promoción de mayor alcance de la RE efectiva en adultos, suelen darse en talleres dirigidos esencialmente a cuidadores de infantes (Martínez y Pichardo, 2018) o padres de adolescentes (Velasco, 2019), con el fin de mejorar no solo la autorregulación emocional de los adultos, sino también para fomentar una co-regulación emocional efectiva en las relaciones padre-hijo o maestro-alumno, que permita el desarrollo de adultos socioemocionalmente competentes.

Las personas que elaboran un taller deben capacitarse para la selección de instrumentos o medios de trabajo idóneos. Se debe buscar y adoptar estrategias de recolección, clasificación, estudio y análisis de información del fenómeno (Díaz, 2018), por lo tanto, resulta importante exponer la falta de medios de evaluación de la RE y su importancia.

2.3.2 Evaluación de la RE

La evaluación en proyectos de intervención debe llevarse a la práctica con el fin de generar conocimiento útil para la toma de decisiones, la retroalimentación, la mejora de la gestión y el cumplimiento de objetivos. Un proyecto no se puede formular a menos que se sepa cómo va a evaluar, porque a partir de la metodología de la evaluación es

posible determinar cuál es la información que se debe recoger para desarrollo de la intervención. Por otro lado, la evaluación durante o después de la implementación, permite adecuar el diseño realizado y posibilita aprender de la experiencia. (Perea, 2017).

A finales de los noventa se inició el estudio del impacto de la regulación emocional en la edad adulta y se desarrollaron diversas escalas de autorreporte para evaluarla. Aunque existen algunas escalas diseñadas originalmente en español, la mayoría de las escalas que se emplean en los países de habla hispana para medir la RE corresponden a adaptaciones de instrumentos creados en Estados Unidos originalmente en inglés. (Gómez y Calleja, 2016).

Gómez y Calleja (2017) realizaron una revisión sistemática del año 2000 al 2015, de instrumentos en español que midieran RE en adultos y evaluaron su calidad psicométrica puntuándola en una escala del 1 al 10. Los instrumentos encontrados que cumplieron los criterios de ser creados o adaptados al español, así como ser presentados de forma completa, fueron los expuestos a continuación en la tabla 5.

Tabla 5
Escalas de regulación emocional originales y adaptadas al español.

Siglas	Escala	Autor(es)
CREI	Cuestionario de Regulación Emocional Interpersonal de Ira y Tristeza	(Company, Oberst, y Sánchez, 2012)
ECPRE-Amor	Estimación Cognoscitiva de los Procesos de Regulación Emocional para la Emoción de Amor	(Carrasco y Sánchez, 2009)
ECPRE-Enojo	Estimación Cognoscitiva de los Procesos de Regulación Emocional para la Emoción de Enojo	(Sánchez y Díaz-Loving, 2009)
ECPRE-Frustración	Estimación Cognoscitiva de los Procesos de Regulación Emocional para la Emoción de Frustración	(Sánchez y Díaz-Loving, 2009)
ECPRE-Miedo	Estimación cognoscitiva de los Procesos de Regulación Emocional para la Emoción de Miedo	(Martínez-Pérez, 2009)
ECPRE-Tris	Estimación Cognoscitiva de los Procesos de Regulación Emocional para la Emoción de Tristeza	(Sánchez, Jiménez y Perales, 2014)
CERQ-Esp	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en español-Adultos	(Domínguez, et al., 2011)
CERQ-Arg	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en español	(Medrano, et al., 2015)
DERS-Arg	Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español	(Medrano y Trógolo, 2014)

DERS-Chile	Escala de Dificultades en la Regulación Emocional	(Guzmán, et al., 2014)
DERS-E 2008	Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en Español-Adultos	(Hervás y Jódar, 2008)
EROS-Esp	Regulación Emocional de los Otros y del Yo	(Da-Costa, et al., 2014)
ERQ-Esp 2006	Cuestionario de Regulación Emocional en español	(Cabello, et al., 2006)
ERQ-Esp 2013	Cuestionario de Regulación Emocional en español	(Cabello, Fernández y Gross, 2013)
ERQ-Perú	Cuestionario de Autorregulación Emocional	(Gargurevich y Matos, 2010)
IEMSS-Esp	Cuestionario de Interregulación Emocional	(Da-Costa, et al., 2014)
MARS-MyE	Medida de Estilos de Regulación Afectiva en español, ampliada en Ira y Tristeza	(Páez, et al., 2012)

Adaptado de Gómez y Calleja (2017).

Ante la búsqueda de instrumentos independientes a los ya expuestos por Gomez y Calleja (2017), y que cumplieran los mismos criterios, se encuentra el Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) (Wong, 2002), con una validación estructural en población adulta peruana por Merino, Lunahuaná y Rabindra (2016), no obstante, se trata de un instrumento de inteligencia emocional, con un apartado para medir RE mediante cuatro ítems.

Considerando que para el desarrollo ideal de un proyecto de intervención que promueva RE efectiva en población mexicana, es necesario que existan instrumentos y escalas de evaluación adaptadas o creadas para México, puede observarse la poca oferta desarrollada hasta el momento. Así mismo es necesario crear instrumentos enfocados a población docente, ya que la RE de esta población carece de escalas adecuadas a su contexto.

Capítulo 3 Educación emocional, regulación emocional docente e importancia para el sistema educativo.

3.1 Educación emocional

Antes de exponer el papel de la RE y co-regulación emocional docente, es importante describir el fenómeno de la educación emocional, ya que es considerado como una herramienta o estrategia para el desarrollo emocional en el ámbito escolar.

Para Garaigordobil (2018), la educación emocional se entiende como la educación dirigida a promover el desarrollo afectivo y social. Cuando se habla de educación emocional, se hace alusión al desarrollo de diversas competencias sociales y emocionales, relevantes para la adaptación personal y social.

Así mismo, Pérez (2014) considera que la educación emocional es un proceso educativo permanente que busca aumentar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la capacidad de comprender las propias emociones, de expresarlas asertivamente, de prevenir los efectos nocivos de las emociones displacenteras y tener la habilidad para generar las agradables, así como de sentir empatía hacia uno y las demás personas.

Mientras que, para Bisquerra (2014), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Este autor, propone que algunos de los objetivos de la educación emocional son los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Denominar a las emociones correctamente
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas

La educación emocional en el ámbito educativo se reconoce como una estrategia de prevención primaria a la violencia escolar y de construcción de una cultura escolar

armónica y positiva. Por tanto, es un pilar fundamental a ser considerado en el desarrollo profesional docente (Pacheco, 2017). Para Díaz y Hernández (2007) la educación emocional a temprana edad es una forma de educar para la vida y puede considerarse como predictor de éxito para la adultez.

Goleman (1996) como pionero de los beneficios de la educación emocional en el ámbito escolar reconoció algunas ventajas que presentan los alumnos gracias a la educación emocional y realizó una lista de estas:

- Mejor reconocimiento y designación de las emociones
- Mayor comprensión de la causa de los sentimientos
- Reconocimiento de las diferencias existentes entre los sentimientos y las acciones
- Mayor tolerancia a la frustración y mejor manejo de la ira
- Menos agresiones verbales, menos peleas y menos interrupciones en clase
- Mayor capacidad de expresar el enfado de manera adecuada, sin necesidad de llegar a las manos
- Menor índice de suspensiones y expulsiones
- Conducta menos agresiva y menos autodestructiva
- Sentimientos más positivos con respecto a uno mismo, la escuela y la familia
- Mejor manejo del estrés
- Menor sensación de aislamiento y ansiedad social
- Más responsabilidad

- Capacidad de concentración y de prestar atención a la tarea que se lleva a cabo
- Menos impulsividad, mayor autocontrol
- Mejora de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de rendimiento
- Capacidad de asumir el punto de vista de otra persona
- Mayor empatía y sensibilidad hacia los sentimientos de los demás
- Mayor capacidad de escuchar al otro
- Mayor capacidad de analizar y comprender las relaciones
- Mejora en la capacidad de resolver conflictos y negociar desacuerdos
- Mejora en la solución de los problemas de relación
- Mayor afirmatividad y destreza en la comunicación
- Mayor popularidad y sociabilidad. Amistad y compromiso con los compañeros
- Mayor atractivo social
- Más preocupación y consideración hacia los demás
- Más sociables y armoniosos en los grupos
- Más participativos, cooperadores y solidarios
- Más democráticos en el trato con los demás

Para Díaz y Hernández (2007), la educación emocional es una de las tareas pendientes dentro de la educación, ya que no siempre está contemplada en los currículos oficiales. En el caso de la educación en México, Huerta (2019) expresa que actualmente se promueve una dura batalla por cambiar el carácter “anti-emocional” del tipo de escuela que dominó hasta finales del siglo XX, en el que los afectos fueron

formalmente anulados con el objetivo de ordenar el tiempo, la mente, el cuerpo y, más aún, las emociones de los estudiantes. Justificando que entre la razón y la emoción había una distancia abismal.

Una acción que se dio en México por parte del gobierno, para promover la educación emocional en las escuelas, fue el Modelo Educativo 2017 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este modelo presentó la importancia de incluir materias que abordaran temáticas socioemocionales en las aulas. Esta necesidad se incluyó textualmente en la presentación del modelo educativo de la siguiente forma:

“Incorporación del desarrollo de habilidades socio-emocionales al currículo. Reconocimiento del papel central de las habilidades socio-emocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos” (SEP, 2017, p. 54).

Las habilidades o competencias socioemocionales que se buscan desarrollar o potenciar mediante la educación emocional pueden ser, el conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, regulación emocional, control del impulso, tolerancia a la frustración, autoestima, automotivación, entre otras (Díaz y Hernández, 2007). A continuación, se presentan algunas investigaciones sobre el desarrollo de estas competencias en docentes.

3.1.1 Investigación de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar docente

Las poblaciones exploradas en el desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito escolar suelen centrarse en los alumnos, docentes y en ocasiones en los padres de familia. Debido a que la población objetivo de la presente tesis son los docentes, a continuación, se presentan algunas investigaciones encontradas que se han desarrollado en los últimos cinco años respecto a las competencias socioemocionales en el ámbito escolar docente.

Las investigaciones desarrolladas se han llevado a cabo con estudiantes universitarios en formación para la docencia y con docentes activos laboralmente (Pegalajar y Lopez, 2015; Cassullo y García, 2015; Marchant, Milicic y Alamos, 2015; Jennings et al., 2017).

Pegalajar y Lopez (2015) y Cassullo y García (2015) analizaron competencias socioemocionales en población universitaria que aspira a la docencia. Las competencias socioemocionales analizadas fueron conciencia emocional, regulación emocional, empatía, y autoestima, mediante las siguientes escalas:

- AURE “Cuestionario de Autoconcepto y Realización” (Domínguez, 2001)
- Cuestionario de Competencias y Habilidades Emocionales (ESCQ, Tacsic, 2002, Adaptación Argentina Mikulic, 2009)
- Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE, Repetto, et al. 2009)

Conciencia emocional, regulación emocional, empatía, y autoestima fueron analizadas en comparación con autorrealización, afrontamiento y resolución de problemas. Los resultados demostraron que, a mayor nivel de competencias socioemocionales, existe un mayor sentido de autorrealización, capacidades de afrontamiento y resolución de problemas (Pegalajar y Lopez, 2015; Cassullo y García, 2015).

En población docente activa laboralmente Fernández y Ávila (2018) evaluaron las competencias emocionales de comprensión de las emociones propias, expresión de emociones, regulación de la emoción y uso de las emociones personales, en contraste a bienestar personal y estilo educativo. Como resultado se obtuvo una correlación estadísticamente significativa entre una alta puntuación en competencias socioemocionales y elevado bienestar personal, confirmando que los docentes con mayor competencia socioemocional disfrutaban de un mayor bienestar personal.

Marchant, et al. (2015) analizaron si existía relación entre la autoestima de los alumnos antes y después de una capacitación en competencias socioemocionales a los directivos y docentes a cargo de estos. Para lograrlo, se evaluó la autoestima de los alumnos mediante el TAE-Alumno (Marchant et al., 2002), después profesores y directivos a cargo de los alumnos recibieron un programa de capacitación en temas socioemocionales.

Posterior a la capacitación, se realizó una nueva evaluación de la autoestima de los alumnos, tomando en cuenta para su análisis solo los resultados de los alumnos con menores puntuaciones en un principio. Como resultado se obtuvo una mejoría en la autoestima, no obstante, es importante resaltar que para analizar la eficacia en un programa de capacitación es mejor evaluar a la población que recibe el programa.

Jennings, et al. (2017) implementó y evaluó un programa que buscaba promover competencias socioemocionales en docentes, así como reducir su estrés. La capacitación llamada "CARE for Teachers" enfocada en regulación emocional, atención plena y eficacia en la enseñanza, dio como resultado efectos positivos sobre la regulación emocional y atención plena en relación con el estrés.

De estas investigaciones Cassullo y García (2015), Jennings, et al. (2017) y Fernández y Ávila (2018), examinaron la regulación emocional dentro de sus investigaciones, dando un acercamiento al papel de la RE dentro del ámbito educativo en población docente.

3.2 Regulación y Co-regulación Docente

El docente es la persona que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza; en el lenguaje cotidiano el concepto que se llega a utilizar como sinónimo es el de profesor o maestro (Rivera, 2014).

La regulación emocional de los docentes es un tema poco explorado en el campo de la investigación educativa, aunque se ha sugerido que la capacidad de los docentes para regular sus emociones es importante para su bienestar y la eficacia de la gestión

en el aula, la investigación es poca (Martínez y Pichardo, 2018; Rodríguez, 2019 y Hernández, 2018).

Hernández (2018) analizó dificultades en la RE que pudieran presentarse en docentes de educación básica, concluyendo que los profesores con mayor antigüedad laboral muestran más dificultad para reconocer, atender y manejar sus emociones, en comparación a profesores más jóvenes. Así mismo, declara mediante su investigación que son pocos los autores que han investigado sobre la RE en específico y su relación con la docencia, que la mayoría de las investigaciones se encuentran específicamente dirigidas al estudio del Burnout e Inteligencia Emocional y que en estos estudios se señala la importancia de las habilidades y capacidades por parte de los maestros, debido a que son ellos quienes actúan como modelos de comportamiento para sus alumnos, especialmente en la infancia y en la etapa adolescente.

La influencia que tienen los docentes sobre sus alumnos, así como la importancia que tiene el contexto escolar en la infancia es grande, puesto que el segundo contexto más importante en el proceso de socialización y educación de los niños y adolescentes, es la escuela. El rol del profesorado y las relaciones con los pares, son procesos que modulan la adaptación o desadaptación de los niños y adolescentes en este contexto (Richaud, 2017).

Una declaración que destaca el poder de influencia de los docentes sobre sus alumnos es la siguiente:

“He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo un poder tremendo: el de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz ... Puedo ser un instrumento de humor, de lesión o de cicatrización” (Jaim, 2008, pp. 156-157)

La RE de los docentes juega un papel importante en el desarrollo de la RE de sus alumnos, como menciona Ramia (2014) una de las tareas más importantes para un niño en su desarrollo socioemocional es trasladar una regulación externa hacia una interna. Muchos niños llegan a la primaria y secundaria sin haber hecho esto. Por este motivo, necesitan del adulto para regularse. No es fácil cuando los niños se encuentran con adultos que tampoco tienen las destrezas socioemocionales necesarias para proveer un buen soporte. Es razonable, por lo tanto, pensar que las habilidades de regulación emocional de los niños están relacionadas con la calidad de la relación que tienen con los adultos que los rodean.

La relación entre alumnos y profesores demanda la existencia de una co-regulación emocional efectiva, pues como menciona Escobar (2015):

“Cada uno simboliza una parte medular de la educación, pues no se puede aprender si no hay alguien que oriente, no se puede enseñar, si no hay alguien interesado en aprender, y es por ello que cada uno tiene un poder que ejerce en el momento que le parece necesario. Esta interacción, como cualquier otra, deja de funcionar si no se le atribuye al otro y a su función su justo valor; es decir, no se puede establecer una sana relación entre el alumno y el docente si ésta se basa en el autoritarismo, en la intransigencia, en el abuso de poder, como si se tratara de adversarios con actitudes apáticas que demeritan la calidad de la educación” (Escobar, 2015, p.8)

Lapponi (2017) mediante su investigación concluye que el clima del aula no depende sólo de la conducta de los alumnos, sino de la reacción que el profesor tiene en respuesta a ella, involucrándose en esta respuesta las expectativas y atribuciones que hacen hacia sus alumnos (creencias) y los sentimientos que éstos le generan.

La influencia en la relación docente alumno se da en ambas direcciones, son los docentes quienes influyen en el desarrollo socioemocional de sus alumnos y son los alumnos quienes pueden alterar el estado emocional de sus maestros. Promover una

RE efectiva en los docentes y fomentar la educación emocional en las escuelas, es una alternativa para mejorar el clima escolar, así como para dotar de herramientas a los alumnos con el fin de crear adultos socioemocionalmente competentes a futuro. En México una vía de promoción de educación emocional en las escuelas ha sido el Modelo Educativo 2017, como se presenta a continuación.

3.3 RE en el Modelo Educativo 2017 (SEP)

La inclusión de competencias socioemocionales dentro del sistema educativo en México fue una implementación reciente en el Modelo Educativo 2017; este plantea la necesidad fundamental de robustecer las habilidades socioemocionales que favorezcan que los estudiantes sean felices, autodeterminados, constantes y resilientes, es decir, que puedan asumir y sobrellevar nuevas situaciones con creatividad (Huerta, 2019; SEP, 2017).

Tradicionalmente, la escuela ha fijado la atención en el desarrollo de las habilidades intelectuales y motrices de los niños y jóvenes, sin prestar el mismo interés por las emociones. Se pensaba que esta área correspondía más al ámbito familiar que al escolar o que era parte del carácter de cada persona. Sin embargo, cada vez hay más evidencias que señalan el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos. Las habilidades socio-emocionales son fundamentales para el desarrollo de las personas, porque se asocian con trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mayor aprendizaje (Huerta, 2019; SEP, 2017).

Ante esta inclusión, surge la necesidad de formar a los docentes en la educación emocional, ya que como menciona Huerta (2019) en el contexto mexicano, uno de los ámbitos en que se manifiesta la necesidad de innovación educativa, es en el perfil del docente.

Para este modelo educativo, resulta cada vez más claro que las emociones dejan una huella duradera, positiva o negativa, en los logros de aprendizaje. Por ello, el

quehacer de la escuela es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer y expresar sus emociones, regularlas por sí mismos y saber cómo influyen en sus relaciones y su proceso educativo. Se espera lograr un perfil de egreso en los alumnos, en el que sean capaces de regular sus emociones de forma efectiva mediante el desarrollo de habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas (SEP, 2017).

Dentro de esta propuesta puede leerse lo siguiente:

“Cuando entran a la escuela primaria y tienen experiencias educativas enriquecedoras, los niños avivan su desarrollo intelectual, se vuelven más curiosos, quieren explorar y conocer todo, preguntan mucho y buscan que alguien les hable sobre lo que desconocen. Si tienen las experiencias adecuadas comienzan el camino que los lleva a consolidar sus capacidades físicas, cognitivas y sociales. Emerge la empatía y la solidaridad, aprenden a regular sus emociones, a compartir, a esperar turnos, a convivir con otros, a respetarlos, a escuchar y a opinar sobre distintos temas, a descubrir que son capaces de hacer, conocer, investigar, producir. En esta etapa es fundamental que los maestros dialoguen con los niños, que se interesen por lo que sienten, piensan y opinan; que favorezcan la confianza y la seguridad; que los niños sientan que hay un adulto que los escucha, entiende y apoya. También es importante lograr que los niños verbalicen sus experiencias y que expresen lo que hacen, cómo lo hacen, por qué y con qué finalidad” (SEP, 2017; pp. 67).

Ante esto, quedan claras las responsabilidades asignadas a los maestros, en el ámbito emocional en relación con sus alumnos, no obstante, la educación emocional que se les ofrece es baja en comparación a lo que se les demanda.

Para Huerta (2019) queda planteada la necesidad de innovar educativamente en la formación de los docentes que trabajarán la dimensión socioemocional con sus alumnos.

Resulta necesario fomentar una RE efectiva en los docentes, no solo como parte de la capacitación necesaria para ayudar a sus alumnos en el desarrollo de sus procesos emocionales, sino también porque como menciona Hernández (2018), el estrés, la desvalorización, el enojo y el desconocimiento del manejo adecuado de las emociones negativas son conductas experimentadas frecuentemente en los maestros, y estos aspectos son considerados riesgos psicosociales que han sido asociados con la desregulación emocional.

3.4 Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo.

El lugar de trabajo es considerado uno de los contextos interpersonales más frustrantes para las personas (Martínez, 2018). El estrés laboral en docentes es frecuente, no solo son individuos encargados de formar seres productivos para una sociedad cambiante, también en ocasiones adquieren responsabilidades que muchas veces no tiene relación con la profesión que eligieron (Terán, 2019).

La profesión docente se ha convertido en una de las profesiones con más riesgo a sufrir problemas de ansiedad y depresión debido al alto grado de exigencias laborales y la gran carga de tipo emocional que conlleva el trabajo dentro y fuera del aula, llevando a este gremio a problemas de salud mental (Rodríguez, 2019).

Los factores de riesgo psicosocial o fuentes de estrés laboral, tienen el potencial de causar daño psicológico, físico, o social a los individuos, en México a efecto de identificar y prevenir los factores de riesgo psicosocial, así como para promover un entorno organizacional favorable en los centros de trabajo, se aprueba en octubre del 2018 la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018 (Hernández y Velasco, 2019).

La NOM 035 tiene como objetivo establecer los elementos para identificar, analizar y prevenir los factores de riesgo psicosocial, así como para promover un entorno organizacional favorable en los centros de trabajo (STPS, 2019).

Para Andere (2019) :

“La NOM 035 es una buena intención, aunque mal pensada, sobre todo, para las escuelas. En teoría la NOM incluye a las escuelas porque “aplica en todos los centros de trabajo”. Ciertamente, muchos de sus objetivos y postulados son positivos. Mucho de lo que ahí se pide o exige es plausible. Sin embargo, hay un problema, la NOM 035 está redactada para otro tipo de centro de trabajo, no para las escuelas. Las escuelas públicas no tienen patrones, pero tienen a la SEP. ¿Son la SEP y las autoridades educativas locales los patrones de las escuelas?; la cantidad de acciones que los patrones de empresas y escuelas tienen que llevar a cabo para cumplir la NOM 035 requiere un departamento de recursos humanos, propio de empresas grandes. Pero las escuelas apenas se dan abasto para cumplir con la normatividad de la SEP y otras autoridades. Ahora, las escuelas, deberán cumplir con una política de prevención de riesgos psicosociales, de prevención de violencia laboral y de promoción del entorno organizacional favorable. Sería oportuno que el Secretario de Educación Pública, gestionara una reforma a la NOM 035 ya sea para excluir a las escuelas y universidades de su aplicación o para adecuarla a su realidad” (Andere, 2019, p.10).

Como se observa en lo descrito por Andere (2019), la educación pública debe cumplir los requerimientos de la norma reconociéndose como un centro de trabajo a nivel de empresas grandes, por lo que, en consecuencia, las estrategias para el cumplimiento de la norma deben abordarse desde la SEP como autoridad correspondiente, así mismo, sugiere dos opciones de gestión de la NOM-035 respecto a la educación pública, siendo la exclusión de escuelas y universidades una de estas.

Sin embargo, el excluir a la educación pública de las obligaciones de la norma, no resulta una opción viable, puesto que implicaría descuidar la salud tanto física como mental de maestros, directores y otros trabajadores del ámbito educativo.

Ante esto, se observa la necesidad de producir acciones en las escuelas, que ayuden a disminuir riesgos psicosociales en apoyo a la NOM-035; siendo la promoción de la RE en docentes una opción, pues como ya se ha mencionado, la RE es un factor que promueve beneficios en el bienestar, disminución del estrés y mejora en la interacción social (Jennings, et al. 2017; Rodríguez, 2019 y Yin, Hang y Wang, 2016).

Capítulo 4. Método

4.1 Planteamiento del problema

El rol docente implica una importante carga de trabajo emocional, tanto por lo que se le exige en relación con tener sensibilidad a las emociones de los alumnos, como por la importancia de manejar adecuadamente las emociones propias con la finalidad de facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales en el espacio escolar (Casassús, 2007). Ser docente representa una gran responsabilidad por ser un agente de cambio y modelo a seguir para sus alumnos, en especial durante la etapa de desarrollo que cubre la educación primaria, donde los niños son susceptibles a imitar los comportamientos de los adultos que los rodean (Bandura, 1982).

Las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cejudo y López-Delgado 2017). El papel de la regulación emocional (RE) y co-regulación emocional en población docente es un tema poco explorado en el campo de la investigación educativa, que se ha sugerido influye en el bienestar y la eficacia de la gestión en el aula (Martínez y Pichardo, 2018; Rodríguez, 2019 y Hernández, 2018).

Para Mérida y Extremera (2017) las destrezas, competencias y conocimientos emocionales de los docentes y su aplicación en el aula y fuera de ella, así como el desarrollo de estrategias de regulación emocional dirigidas a reducir o eliminar las fuentes potenciales de estresores y sus consecuencias negativas para la salud y el bienestar, son un camino prometedor que todavía no ha sido suficientemente explorado.

En México ante la aplicación del Modelo Educativo 2017 (SEP) y el pronunciamiento de la NOM-035-STPS-2018, surge la necesidad de robustecer las habilidades socioemocionales de los docentes, para promover un entorno favorable en las escuelas y en la relación docente-alumno.

Por esto es pertinente el desarrollo de programas de capacitación a docentes en el ámbito de las emociones a partir de las necesidades y recursos que se tienen,

comenzando así por aprender a regular sus propias emociones para posteriormente co-regular de forma efectiva en su alumnado.

4.1.1 Pregunta de investigación

¿Habrá un efecto en la Regulación Emocional de los docentes tras la aplicación de un taller de regulación y co-regulación emocional?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar la eficacia de un taller de regulación y co-regulación emocional en docentes.

4.2.2 Objetivos específicos

- Identificar las dificultades de regulación emocional más frecuentes en los docentes de una escuela primaria publica de la Ciudad de México.
- Diseñar un taller de regulación emocional con base en las necesidades y áreas de oportunidad identificadas en los docentes.
- Evaluar el efecto del taller mediante la comparación de la evaluación pretest-postest y el análisis cualitativo de testimonios vertido en las sesiones.
- Obtener un perfil docente que, a partir de características sociodemográficas, presente mayor probabilidad de tener una adecuada regulación emocional.

4.3 Diseño de la investigación

El presente trabajo es un estudio cuasiexperimental, siendo una investigación que posee los elementos de un método experimental, excepto que los sujetos no se eligen aleatoriamente (Pedhazur y Schmelkin, 1991).

La investigación posee un enfoque mixto, que se considera, es aquel en el que el investigador reúne datos cuantitativos y cualitativos, los integra y luego realiza

interpretaciones basadas en combinar las fortalezas de ambos (Creswell, 2015). Con un diseño de triangulación concurrente para la recolección e interpretación de datos.

4.4 Variables

- Dependiente (Regulación emocional)
- Independiente (Taller de regulación y co-regulación emocional)

Definición conceptual y operacional de variables

Taller

Definición conceptual: Es una técnica de enseñanza-aprendizaje que requiere la participación de un facilitador o coordinador y un grupo de personas; los integrantes participan activamente mientras el facilitador dirige a las personas debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan (De Barros et al., 1977).

Definición operacional: Actividades por sesión del taller (Anexo.5).

Regulación emocional

Definición conceptual: Es un proceso en el que los individuos toman decisiones sobre sus emociones, al monitorearlas, evaluarlas y modificarlas, con el objetivo de alcanzar metas tanto personales como sociales respondiendo de manera apropiada a las demandas del entorno (Gómez y Calleja, 2016; Gross, 2015).

Definición operacional: Puntuación obtenida a través de la DERS-E (Escala de Dificultades de Regulación Emocional adaptación chilena) de Guzmán et al. (2014).

4.5 Participantes

El grupo estuvo compuesto por 22 docentes, de 25 a 54 años de edad, que laboraban en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, (consultar la sección de resultados para mayor información de los participantes).

La muestra de la presente investigación fue no probabilística e intencional por conveniencia. Se trabajó con todos los docentes del turno vespertino por lo que no hubo

selección aleatoria de los participantes al taller, debido a la falta de acceso a más docentes que permitieran un incremento de participantes.

4.6 Instrumento

Se utilizaron instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo para dar respuesta a la pregunta de investigación:

Instrumento cuantitativo

1. Se utilizó la DERS-E (Escala de Dificultades de Regulación Emocional adaptación chilena) de Guzmán et al. (2014), (Anexo 2).

Este instrumento corresponde a la versión adaptada al español de la Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), desarrollada por Gratz y Roemer (2004), con el objetivo de evaluar problemas de regulación emocional.

Se presenta como una herramienta válida y confiable con un Alfa de Cronbach de .92, dirigida a población adulta. De este modo, la escala en su adaptación chilena queda conformada por 25 reactivos a contestar en escala Likert.

Proporciona una puntuación global (a mayor calificación, mayor dificultad en la regulación emocional) y cinco factores sobre dificultades de regulación emocional: 1) Rechazo emocional, 2) Interferencia emocional, 3) Desatención emocional, 4) Descontrol emocional y 5) Confusión emocional.

2. Hoja con datos sociodemográficos que incluye edad, sexo, estado civil, número de hijos, edad de los hijos, último grado de estudios, tiempo de ejercer como profesor, trabajo u oficio además de la docencia, docente frente a grupo, grado que imparte y agrado por la escuela (Anexo 3).
3. Escala dicotómica con 18 frases para contestar “sí” o “no” acerca de la percepción que se tiene de los alumnos con los que se relaciona (Anexo 3).

Instrumento cualitativo

Se hizo uso de la relatoría de las sesiones del taller, se aplicó un cuestionario de aprendizajes adquiridos (compuesto por diez preguntas abiertas sobre el contenido del taller) y se tomó a consideración los comentarios por escrito de los participantes (Anexo 4).

4.7 Procedimiento

El procedimiento que se realizó para esta investigación es el siguiente:

1. Se buscó una escuela primaria en la Ciudad de México en la que se pudiera implementar la propuesta de investigación.
2. Se contactó con una escuela primaria pública dispuesta a colaborar y se pidió una entrevista con el director para presentar las intenciones de la investigación y negociar los horarios disponibles para la implementación.
3. Los días disponibles para la aplicación de la investigación fueron los siguientes:
 - 5 de abril del 2019
 - 24 de mayo del 2019
 - 14 de junio del 2019
 - 21 de agosto del 2019
4. El 5 de abril, se realizó una breve explicación y presentación de los motivos de la investigación a los docentes, con el fin de resolver cualquier duda o inconveniente, así como tener un primer acercamiento para conocer a los docentes y realizar la firma del consentimiento informado de aplicación (Anexo 1), así como la aplicación de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) adaptación chilena de Guzmán et al. (2014), hoja de datos sociodemográficos y escala dicotómica.

5. Con base en los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala DERS-E adaptación chilena de Guzmán et al. (2014), se detectaron las necesidades y áreas de oportunidad mediante las puntuaciones tanto globales, como para cada factor ofrecido por la escala.
6. Posteriormente, se hizo el diseño del taller sobre regulación emocional y estrategias de co-regulación, a partir de la detección de necesidades, el espacio y tiempo asignados. Para mayor descripción de las actividades, se realizaron las cartas descriptivas correspondientes (Anexo 5).
7. Los días 24 de mayo y 14 de junio, se implementó el taller correspondiente en dos sesiones de dos horas continuas cada una, dentro de las instalaciones de la escuela primaria. Al término de la segunda sesión se aplicó un cuestionario de aprendizajes adquiridos.
8. Posterior a la aplicación del taller el 21 de agosto, se llevó a cabo una post-evaluación mediante la aplicación de la (DERS-E) adaptación chilena de Guzmán et al. (2014), hoja de datos sociodemográficos, escala dicotómica y hoja con la siguiente pregunta: ¿Qué me llevo de esta experiencia?
9. Por último, se hizo el análisis cuantitativo de la investigación mediante estadística descriptiva junto con modelo de regresión logística binaria Logit y se complementó la información mediante el análisis de contenido a partir de las estrategias de acercamiento cualitativas que se derivaron a partir del taller y los aprendizajes aprendidos por parte de los participantes.

4.8 Lineamientos éticos

“Los principios éticos relevantes en la práctica de la investigación con personas son el respeto, el beneficio y la justicia” (Richaud, 2007, p. 5). Para la presente investigación se obtuvo en primer lugar el consentimiento del director y supervisor escolar, mediante la presentación de una carta compromiso (anexo 1).

Los beneficios e intenciones del taller fueron expuestos al director y después a los docentes, quienes otorgaron su consentimiento informado para participar.

Las expectativas, preocupaciones y creencias de los docentes participantes, fueron presentadas y resueltas antes de la intervención planeada.

También se hizo el compromiso de respetar la privacidad de sus datos y se dio a conocer el derecho a retirar su participación en cualquier momento de la intervención.

Capítulo 5. Resultados

El objetivo de la presente investigación fue diseñar, implementar y evaluar la eficacia de un taller de regulación y co-regulación emocional en docentes. Por tanto, el efecto del taller se evaluó mediante un análisis cuantitativo descriptivo que, posteriormente, se complementó con la información cualitativa obtenida.

Como análisis adicional se utilizó el modelo de regresión logística binaria Logit, con el fin de observar y obtener un perfil docente asociado a una adecuada RE, así como determinar un perfil docente con mayor probabilidad de tener inadecuada RE a partir de sus puntuaciones y características sociodemográficas.

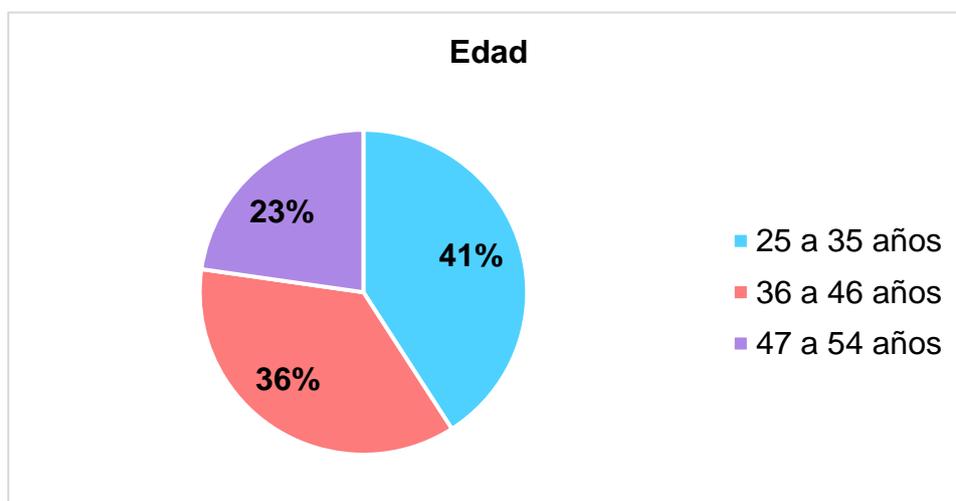
5.1 Análisis cuantitativo

5.1.1 Características sociodemográficas.

A continuación, se presentan los resultados del análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra conformada por 22 docentes de una escuela primaria pública de la Ciudad de México.

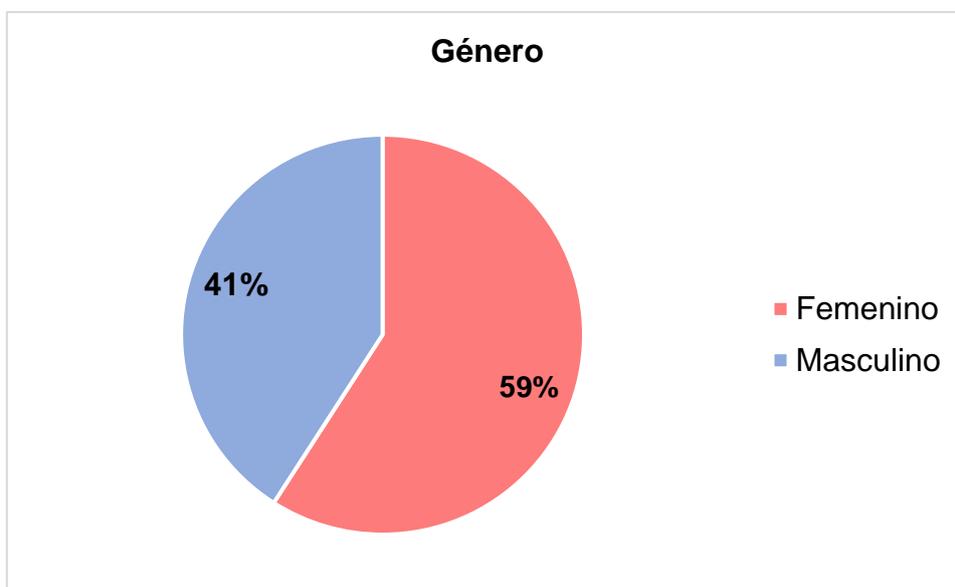
La edad de los participantes varía de los 25 a 54 años con una mediana de 37, cuya mayor proporción se distribuye en el rango de los 25 a 35 años, como se observa en la Figura 8.

Figura 8
Distribución de edad de la muestra.



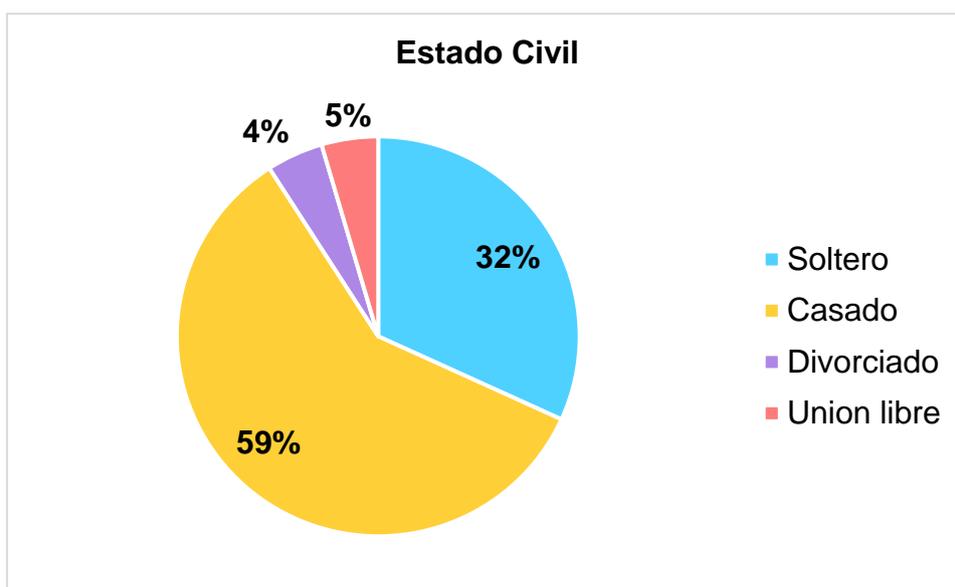
El 59% de los participantes son mujeres y el 41% hombres (Figura 9).

Figura 9
Distribución respecto a género de la muestra.



Respecto al estado civil de los participantes, el 59% de los docentes reportaron estar casados, 32% ser solteros y el resto se distribuyó en 5% unión libre y 4% divorciados (Figura 10).

Figura 10
Estado civil de la muestra.



El número de hijos que tienen los docentes se divide en 32% sin hijos, 32% uno, 27% dos y 9% tres hijos (Figura 11). La edad de los hijos varía de los 3 meses a los 30

años y se distribuyen en su totalidad conforme a su etapa de desarrollo desde la infancia hasta la adultez temprana (Figura12).

Figura 11
Número de hijos por cada docente de la muestra.

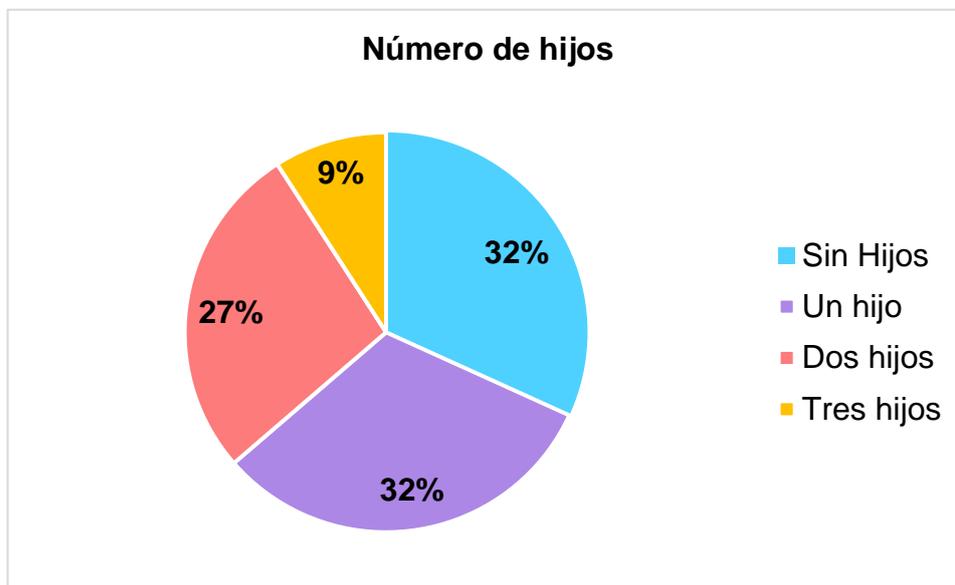
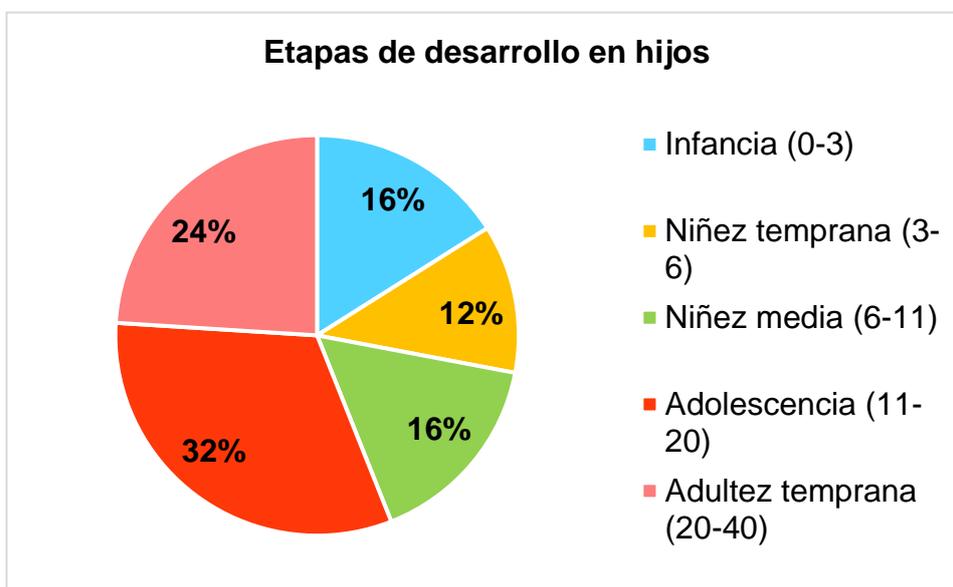


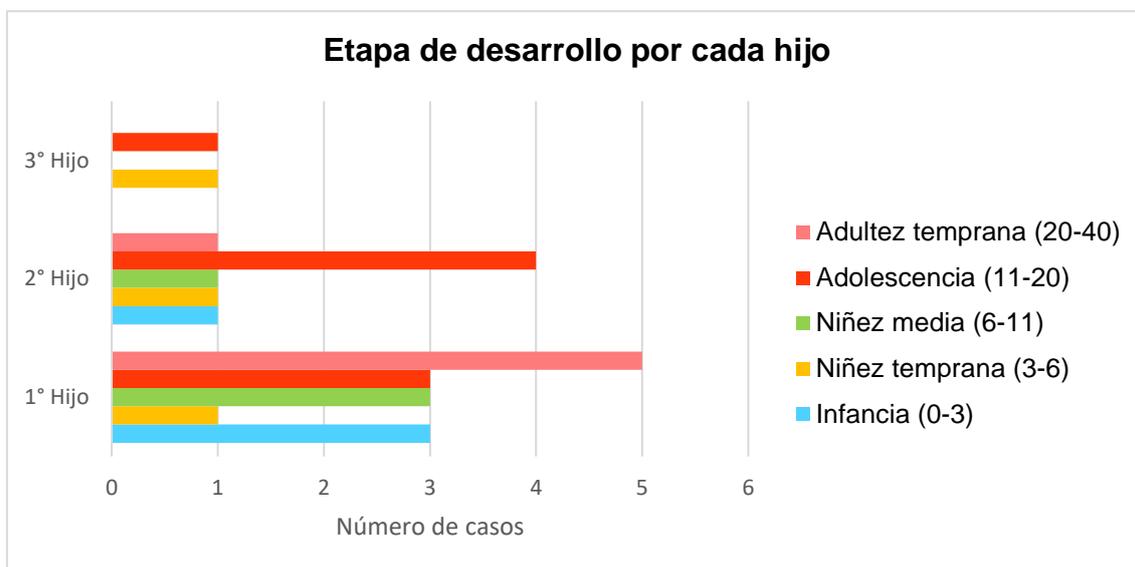
Figura 12
Etapas de desarrollo respecto a los hijos de los participantes.



En la Figura 13 puede observarse la etapa de desarrollo o edad aproximada de los hijos en relación con el orden de nacimiento, así como el número de casos por cada división.

Figura 13

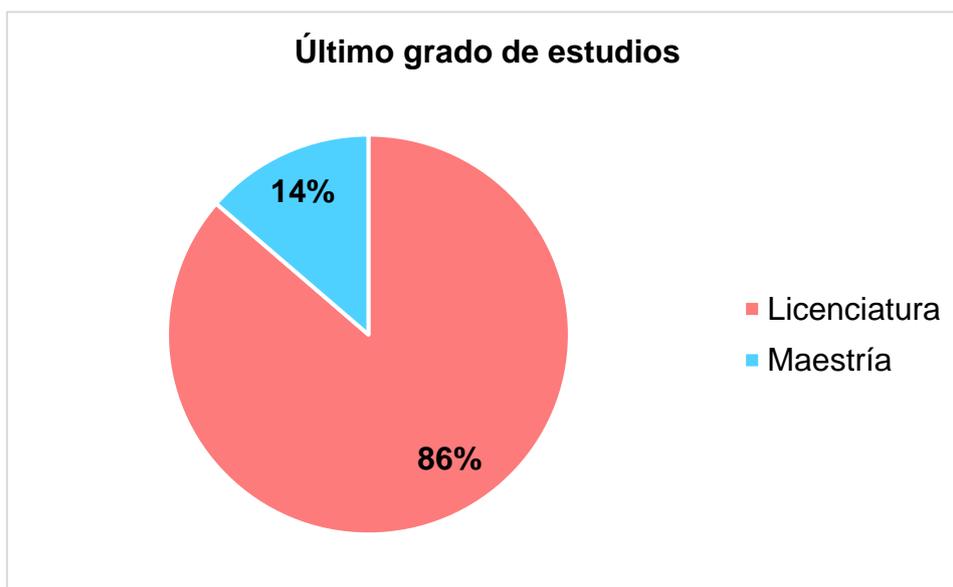
Etapa de desarrollo en relación con el orden de nacimiento de los hijos.



Referente al último grado de estudios de los participantes, se observó un mayor número de porcentaje para licenciatura con un 86% en comparación a maestría con 14% del total (Figura 14).

Figura 14

Último grado de estudios de la muestra.

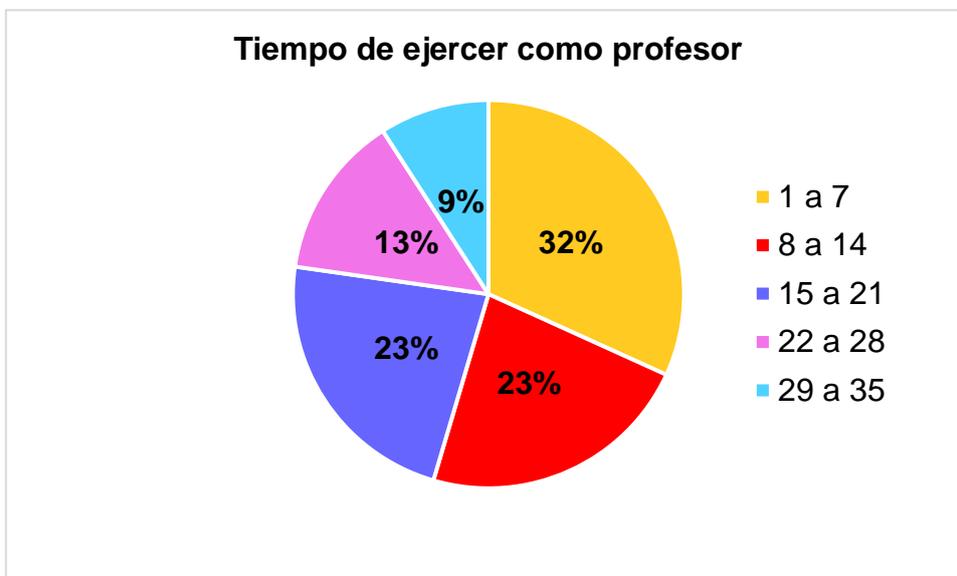


El tiempo ejercido como profesor varía de 1 a 35 años con una media de 14.86. Para su análisis se realizan cinco categorías (1 a 7 años, 8 a 14 años, 15 a 21 años, 22

a 28 años y 29 a 35 años), teniendo una mayor distribución con 32% del total en la categoría de 1 a 7 años (Figura 15).

Figura 15

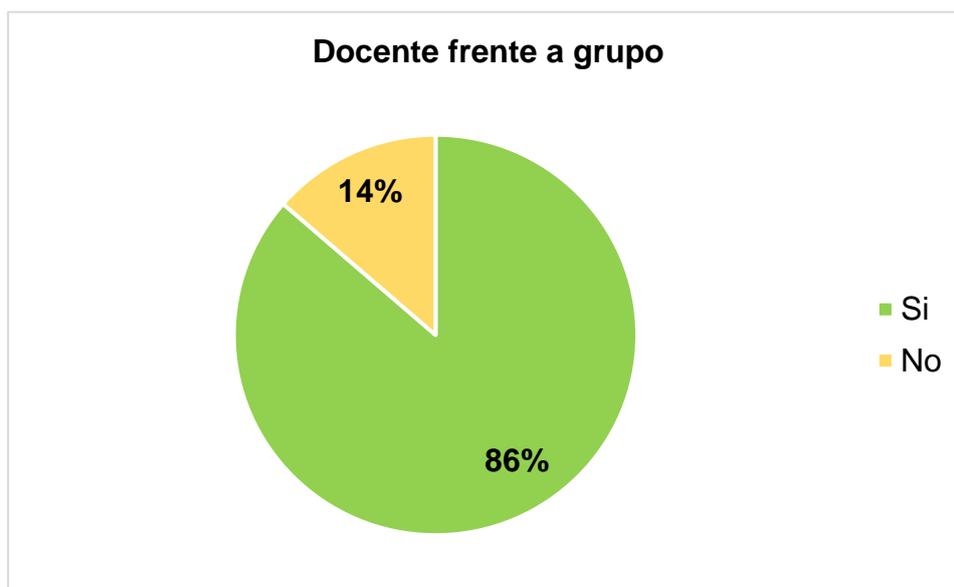
Tiempo ejercido como profesor.



El porcentaje de docentes dentro de la muestra que realizan su trabajo frente a un grupo de alumnos es del 86%, el 14% restante realizan actividades administrativas (Figura 16).

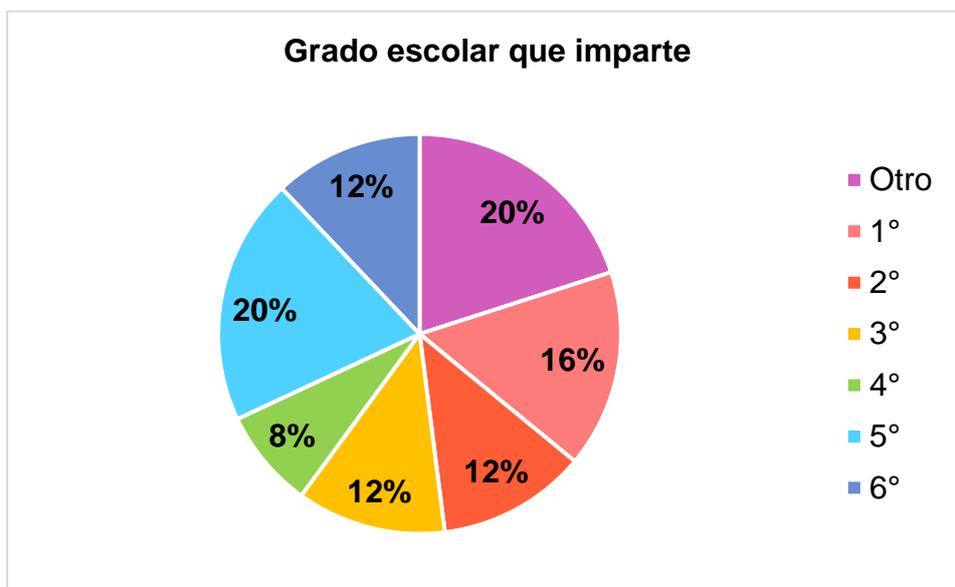
Figura 16

Docentes frente a grupo.



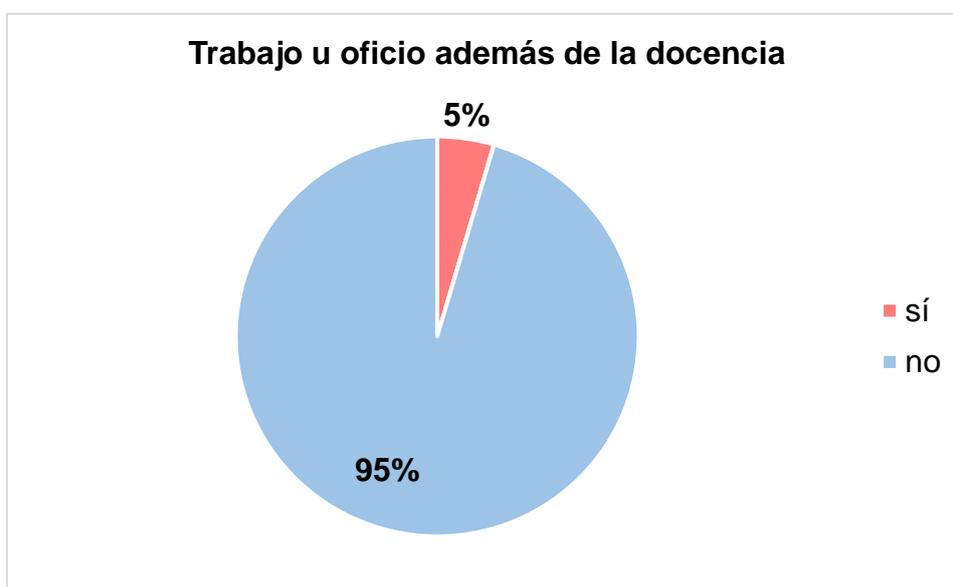
El grado impartido por los docentes se distribuye desde primero hasta sexto año, así mismo se incluyen casos particulares (Educación Física, director, UDEEI y grupo 9 a 14) en la categoría “otro” de la Figura 17.

Figura 17
Grado escolar impartido por los docentes.



Respecto a los trabajos u oficios que practican los profesores que conforman la muestra, además de la docencia, se puede observar en la Figura 18 que sólo un participante con el 5% del total de la muestra tiene un trabajo extra, el cual especifica como “vendedora”.

Figura 18
Trabajos u oficios que practican los profesores además de la docencia.



Por último, en la Figura 19, se observa que al 95% del total de la muestra le agrada trabajar en la escuela participante de la presente investigación, no obstante, un participante con el 5% no da una respuesta.

Figura 19
Agrado por trabajar en la escuela.



5.1.2 Efecto del taller en la regulación emocional (análisis descriptivo pretest-postest)

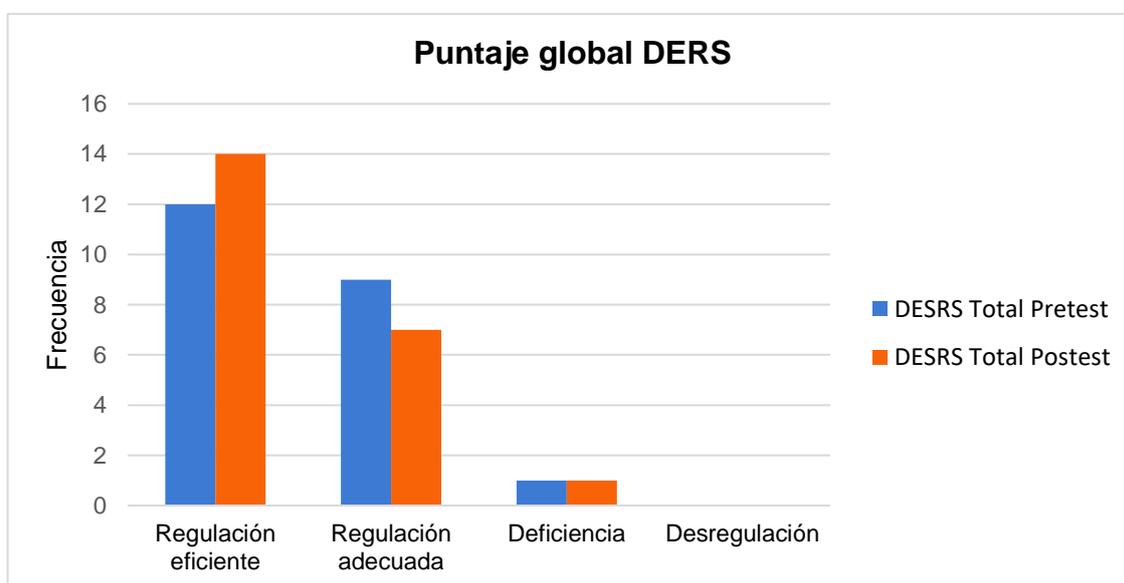
Para observar el efecto del taller se comparó la puntuación global de RE obtenida antes y después, así como dichas puntuaciones para cada factor: Rechazo emocional, Interferencia emocional, Desatención emocional, Descontrol emocional y Confusión emocional. Y los resultados a nivel descriptivo se mostraron mediante gráficas que dan cuenta de la frecuencia o número de casos para cada categoría de nivel de RE descrita, a saber: eficiente, adecuada, deficiente y desregulación.

Es importante destacar que, para obtener la puntuación global del instrumento, debe realizarse una decodificación inversa de la escala Likert para los reactivos 1, 2, 6, 7 y 9. De igual forma, se considera que, a mayor puntaje obtenido, mayor dificultad en regulación emocional (de 25 puntos mínimo a 125 puntos máximo), por lo que, para el análisis de los resultados obtenidos, se formaron cuatro categorías como se observa a continuación y en la Figura 20:

- Desregulación (101 a 125 puntos)
- Deficiencia (76 a 100)
- Regulación adecuada (51 a 75)
- Regulación eficiente (25 a 50)

En los resultados se observó que la categoría *desregulación* se encontró sin presencia de casos tanto en el pretest como en el posttest, mientras que la categoría *deficiencia* mantiene la presencia de un caso en ambas aplicaciones. En regulación adecuada pudo observarse una disminución en la frecuencia de 9 a 7 casos debido a que hubo un aumento de dos casos para la categoría de regulación eficiente. Esto indica que, si bien dos de cuatro categorías se mantuvieron iguales para ambas aplicaciones, hubo un aumento favorable de dos casos tras la aplicación del taller en el puntaje global de la escala.

Figura 20
Puntaje global pretest posttest de la escala por categorías.

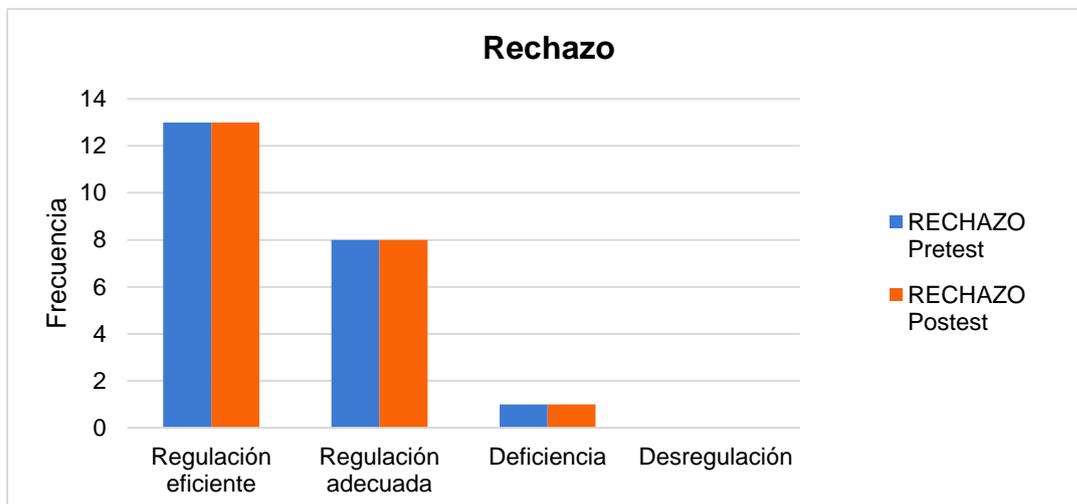


El factor de *Rechazo Emocional* (alude a reacciones de no aceptación del propio distrés, juzgando la experiencia emocional de forma negativa) fue dividido en las categorías correspondientes con los puntajes 37 a 40 desregulación, 25 a 36 deficiencia, 17 a 24 regulación adecuada y 8 a 16 regulación eficiente. No se presentaron cambios

entre la aplicación previa y la posterior del instrumento, siendo el único factor de la escala con la misma frecuencia por categoría tras la aplicación del taller (Figura 21).

Figura 21

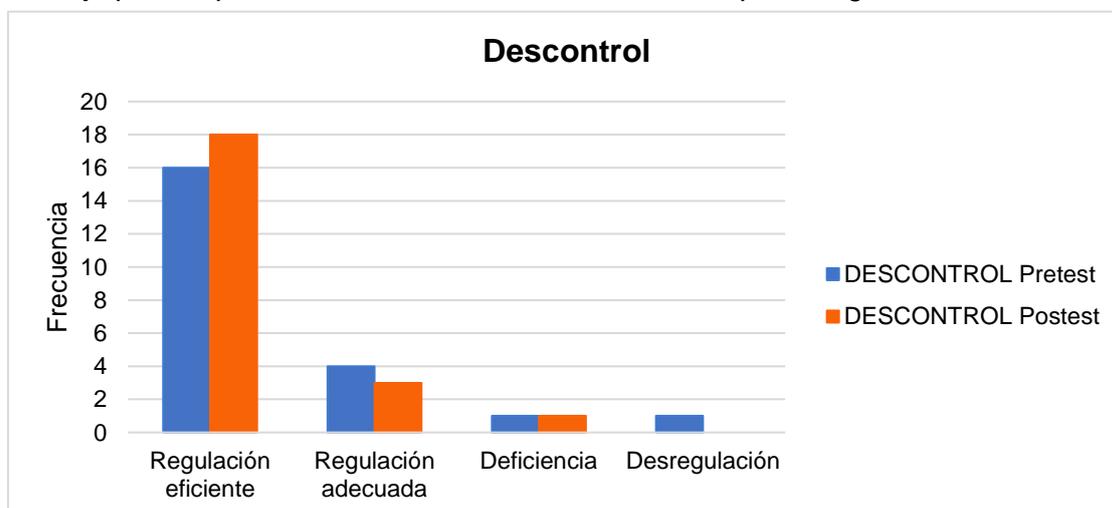
Puntaje pretest posttest del factor Rechazo emocional por categorías.



Respecto al factor *Descontrol Emocional* (alude a las dificultades para mantener el control del comportamiento ante la intensidad emocional y cuando se experimentan emociones displacenteras) dividido en las categorías correspondientes (puntajes 25 a 30 desregulación, 19 a 24 deficiencia, 13 a 18 regulación adecuada y 6 a 12 regulación eficiente), se presentaron cambios favorables tras la aplicación del taller habiendo una disminución para la categoría de desregulación, así mismo se presentan dos casos más para la categoría de regulación eficiente (Figura22).

Figura 22

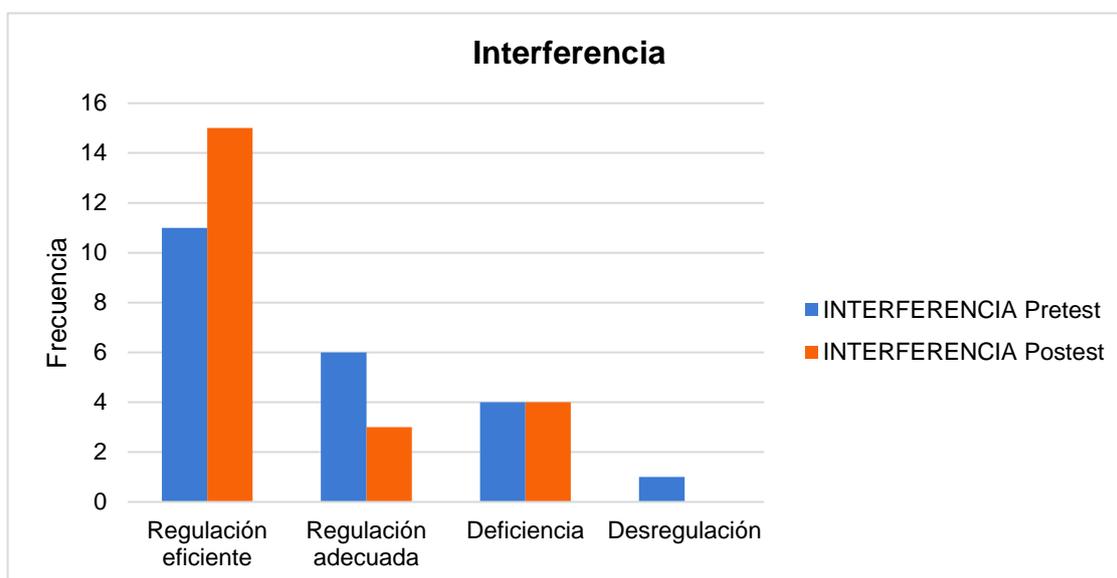
Puntaje pretest-posttest del factor Descontrol emocional por categorías.



El factor *Interferencia Emocional* (hace referencia a las dificultades para concentrarse y cumplir tareas cuando se experimentan emociones displacenteras) se distribuyó en las categorías correspondientes con los puntajes 17 a 20 desregulación, 13 a 16 deficiencia, 9 a 12 regulación adecuada y 4 a 8 regulación eficiente. Tuvo un aumento en la frecuencia de casos para la categoría de regulación eficiente, siendo el factor con un mayor aumento favorable tras la aplicación del taller en comparación a los cuatro restantes, así mismo se observó fue el factor con mayor número de casos para categorías desfavorables (deficiencia y desregulación) en un inicio (Figura 23).

Figura 23

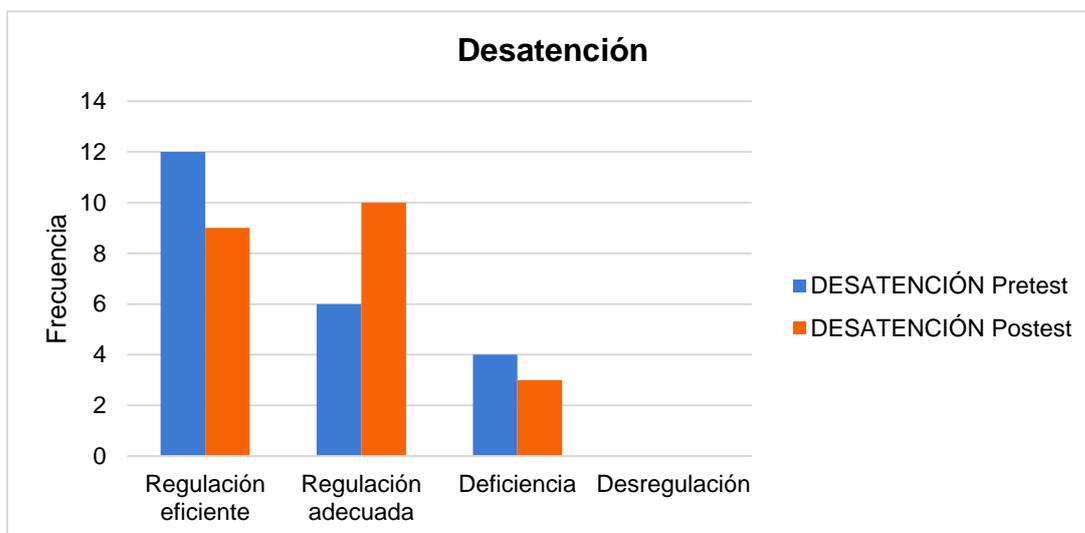
Puntaje pretest postest del factor Interferencia emocional por categorías.



Con referencia al factor *Desatención Emocional* (alude a las dificultades para atender y reconocer las emociones que se experimentan) como se observa en la Figura 24, las categorías fueron divididas por los puntajes 17 a 20 desregulación, 13 a 16 deficiencia, 9 a 12 regulación adecuada y 4 a 8 regulación eficiente. Se presentó una disminución desfavorable de tres casos en la categoría regulación eficiente, no obstante, se observó un aumento favorable de cuatro casos en la categoría de regulación adecuada y la disminución favorable de un caso para la categoría deficiencia (Figura 24).

Figura 24

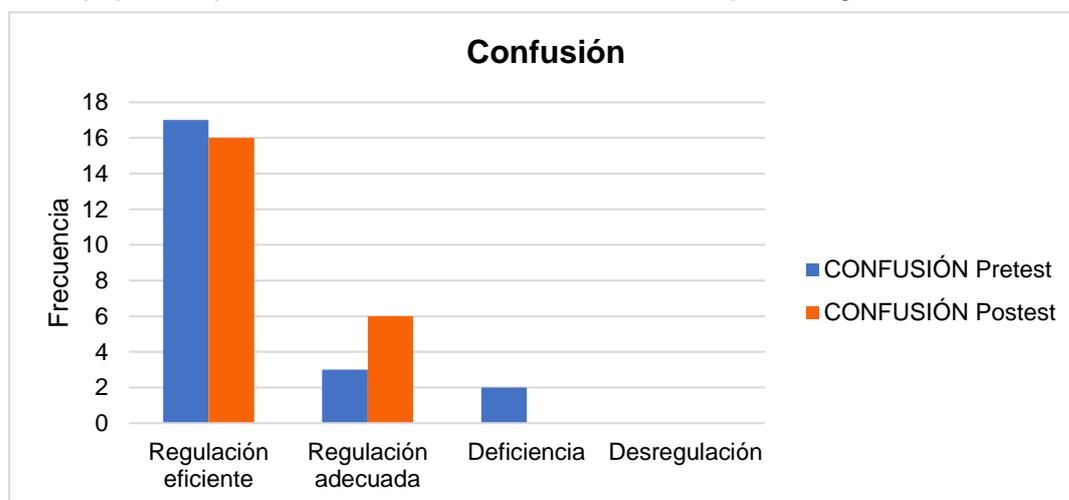
Puntaje pretest posttest del factor Desatención emocional por categorías.



Por último, para el factor *Confusión Emocional* (dificultad para conocer y tener claridad respecto de las emociones que se están experimentando en el momento) las categorías correspondientes fueron asignadas por los puntajes 13 a 15 desregulación, 10 a 12 deficiencia, 7 a 9 regulación adecuada y 3 a 6 regulación eficiente. Se observó que este fue el factor con mayor eficiencia en un inicio respecto a RE, así mismo se presentaron aumentos hacia categorías favorables (regulación eficiente y regulación adecuada) tras la aplicación del taller y un aumento de tres casos dentro de la categoría regulación adecuada (Figura 25).

Figura 25

Puntaje pretest posttest del factor Confusión emocional por categorías.



En adición al análisis descriptivo previo, en la Tabla 6 se pueden apreciar la sumatoria, la media y la desviación estándar de los puntajes obtenidos; no obstante, las comparaciones entre factores no son equitativas puesto que el número de ítems varía para cada factor, por lo que la descripción a continuación se da sólo para sumatoria, media y desviación de los puntajes obtenidos.

En primer lugar, para la diferencia de sumatorias se obtuvo una disminución de 51 puntos en el puntaje global de la escala, indicando una mejoría en la RE de los participantes tras la aplicación del taller que, en consecuencia, disminuyó la media. Respecto a las sumatorias generales, se observaron disminuciones a favor de una RE más efectiva en los puntajes obtenidos a excepción del factor Confusión emocional en la puntuación de los participantes tras la aplicación del taller.

Tabla 6
Pretest-Postest Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E)

Pretest						
	DERS	Rechazo	Descontrol	Interferencia	Desatención	Confusión
Sumatoria	1121	349	242	217	198	115
Media	50.9545455	15.8636364	11	9.86363636	9	5.22727273
Desviación	11.7330517	3.6028488	4.91838146	3.79593084	3.07059789	2.02206444
Postest						
	DERS	Rechazo	Descontrol	Interferencia	Desatención	Confusión
Sumatoria	1070	340	225	186	196	123
Media	48.6363636	15.4545455	10.2272727	8.45454545	8.90909091	5.59090909
Desviación	11.6314248	4.89632781	3.77878562	2.63180678	2.5617905	1.76362967
Diferencia de sumatorias pretest-postest	51	9	17	31	2	-8

Sumatoria, media y desviación de la muestra antes y después de la aplicación del taller.
Autoría propia.

Análisis de correlaciones

Como parte de la evaluación se aplicó una escala dicotómica con 18 frases, que se contestan con “sí” o “no”, acerca de la percepción del docente de las conductas tanto positivas como negativas que tienen los alumnos (alumnos con los que se relacionan en

su día a día), esto con el fin de observar si existe correlación entre la percepción del alumnado (tanto positiva como negativa) y la RE de los docentes.

Para el análisis de la escala debe considerarse que, a mayor puntaje, mayor percepción positiva se tiene acerca de los alumnos, ya que 9 de los 18 ítems que describen conductas negativas fueron invertidos y la escala fue puntuada contando la respuesta “sí” como 1 y “no” como 0. Por tanto, los puntajes obtenidos van del 0 al 18 con una media de 9.

En las Figuras 26 y 27, se observa que el porcentaje de docentes que tienen una percepción positiva de sus alumnos es mayor en ambos momentos con un 62% en el pre y 69% en el post, en comparación a los docentes que tienen una percepción negativa acerca de sus alumnos con un 38% en el pre y 31% en el post; al comparar ambos gráficos se ve un aumento de 7 puntos porcentuales de diferencia acerca de la percepción positiva tras la aplicación del taller.

Figura 26

Proporción de docentes por arriba y debajo de la media de la escala, antes de la aplicación del taller.

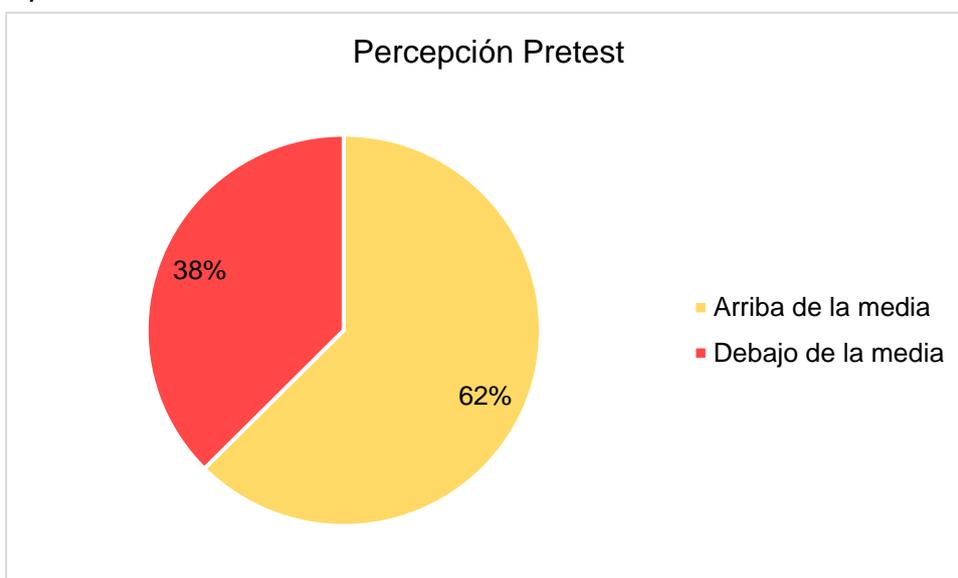
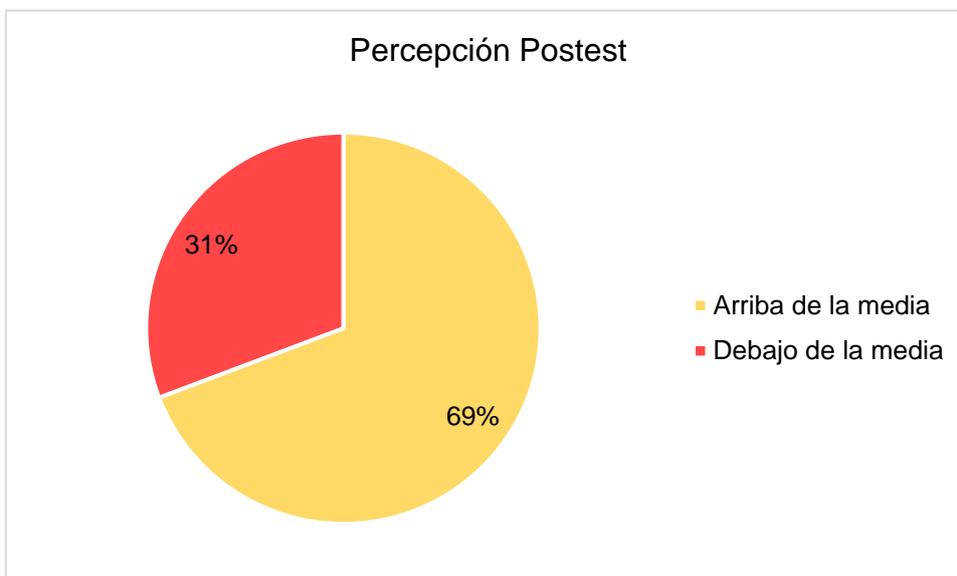


Figura 27

Proporción de docentes por arriba y debajo de la media de la escala, después de la



aplicación del taller.

Para el análisis descriptivo de la correlación de RE en relación con la percepción de los docentes, se tomaron los puntajes obtenidos de la puntuación global de la DERS-E, y los puntajes de la escala dicotómica de percepción del alumnado, para posteriormente analizar los respectivos datos mediante el coeficiente de correlación de Spearman, partiendo del supuesto de que para que haya una relación lineal entre las variables el aumento en las puntuaciones de una variable también va acompañado de un aumento (o disminución) en las puntuaciones de la otra variable.

Los datos obtenidos para el coeficiente de correlación de Spearman (sig. 0.197, correlación de Spearman -0.340) entre las puntuaciones de las variables RE y Percepción (antes de la aplicación del taller), indicaron que no existe una correlación significativa entre las variables (punto de corte para la significación estadística establecido en $p < 0.05$), obteniendo una correlación débil negativa (a mayor puntaje en una variable, menor puntaje en la otra).

Así mismo, mediante el coeficiente de correlación de Spearman se hizo análisis de la correlación entre edad y la puntuación de RE, obteniendo una sig. de 0.530 y correlación de Spearman de -0.141 (correlación escasa o nula, no significativa).

Respecto a los años como docente en relación con el puntaje de RE, se obtuvieron datos similares, una $p= 0.357$ y correlación de Spearman de -0.206 .

Con el fin de analizar a mayor profundidad las variables de edad y años como docente, y su relación con la RE se realizaron tablas de contingencias para RE puntaje global y para cada factor (Tabla 7, 8, 9, 10,11,12,13, 14, 15, 16, 17 y 18), tomando como referencia las categorías correspondientes para cada variable:

- Edad: 25 a 35, 36 a 46 y 47 a 54 años
- Años como docente: 1 a 7, 8 a 14, 15 a 21 y 22 a 35 años
- Regulación emocional (puntaje global escala, Rechazo, Descontrol, Interferencia, Desatención y Confusión): regulación eficiente, regulación adecuada, regulación esperada, deficiencia y desregulación.

La Tabla 7, muestra la variable edad (dividido por categorías) en relación con la RE (obtenida por las categorías correspondientes al puntaje de la escala DERS), donde se observa que el 71.4% de los datos de la categoría 36 a 46 años se ubican dentro de la categoría de regulación eficiente, indicando que los docentes entre 36 a 46 años tienen una RE más eficiente en comparación a las demás categorías por edad.

Tabla 7
Categorías Regulación emocional y Edad.

		Edad			Total	
		25 a 35	36 a 46	47 a 54		
Categorías DERS	Regulación Eficiente	Recuento	4	5	3	12
		% dentro de Edad	44.4%	71.4%	50.0%	54.5%
	Regulación Adecuada	Recuento	4	2	3	9
		% dentro de Edad	44.4%	28.6%	50.0%	40.9%
	Deficiencia	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de Edad	11.1%	0.0%	0.0%	4.5%
Total	Recuento	9	7	6	22	
	% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla cruzada para las categorías de RE y edad.

La relación de los años como docente de los participantes y RE (Tabla 8) señala que los docentes de 8 a 14 años, tienen el 80% de sus datos en la categoría regulación

eficiente, contrario a los docentes de 1 a 7 años, quienes poseen un menor porcentaje de sus datos (28.6%) dentro de la categoría regulación eficiente.

Tabla 8
Categorías Regulación emocional y Años como docente.

		Años docencia				Total	
		1 a 7	8 a 14	15 a 21	22 a 35		
Categorías DERS	Regulación Eficiente	Recuento	2	4	3	3	12
		% dentro de Años docencia	28.6%	80.0%	60.0%	60.0%	54.5%
	Regulación Adecuada	Recuento	4	1	2	2	9
		% dentro de Años docencia	57.1%	20.0%	40.0%	40.0%	40.9%
	Deficiencia	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de Años docencia	14.3%	0.0%	0.0%	0.0%	4.5%
Total	Recuento	7	5	5	5	22	
	% dentro de Años docencia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla cruzada, para las categorías de RE y años como docente.

La Tabla 9, muestra la variable edad (dividido por categorías) en relación con la RE para el factor *Rechazo* (obtenida por las categorías las correspondientes), donde se observa que el 83.3% de los datos de la categoría 47 a 54 años se ubican dentro de la categoría de regulación eficiente, indicando que los docentes entre 47 a 54 años tienen una RE más eficiente en comparación a las demás categorías por edad. Cabe destacar que a mayor edad mayor porcentaje de participantes se ubica en regulación eficiente.

Tabla 9
Categorías Regulación emocional en factor Rechazo y Edad.

		Edad			Total	
		25 a 35	36 a 46	47 a 54		
Categorías Rechazo	Regulación Eficiente	Recuento	3	5	5	13
		% dentro de Edad	33.3%	71.4%	83.3%	59.1%
	Regulación Adecuada	Recuento	6	1	1	8
		% dentro de Edad	66.7%	14.3%	16.7%	36.4%
	Deficiencia	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de Edad	0.0%	14.3%	0.0%	4.5%
Total	Recuento	9	7	6	22	
	% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla cruzada para las categorías de RE en factor Rechazo y edad.

Respecto a la relación de los años como docente de los participantes y RE en el factor *Rechazo*, la Tabla 10 señala que la categoría de 22 a 35 años, tiene el 80% de

sus datos dentro de la categoría regulación eficiente, por lo que, dada la información a mayor edad, mayor eficacia en RE dentro del factor *Rechazo*.

Tabla 10
Categorías Regulación emocional en factor Rechazo y Años como docente.

		Años docencia				Total	
		1 a 7	8 a 14	15 a 21	22 a 35		
Categorías Rechazo	Regulación Eficiente	Recuento	3	3	3	4	13
		% dentro de Años docencia	42.9%	60.0%	60.0%	80.0%	59.1%
	Regulación Adecuada	Recuento	4	2	1	1	8
		% dentro de Años docencia	57.1%	40.0%	20.0%	20.0%	36.4%
	Deficiencia	Recuento	0	0	1	0	1
		% dentro de Años docencia	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%	4.5%
Total	Recuento	7	5	5	5	22	
	% dentro de Años docencia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla cruzada, para las categorías de RE en factor Rechazo y años como docente.

La Tabla 11, presenta la relación entre las categorías de edad y las categorías obtenidas para RE en el factor *Descontrol*, donde dada la información el grupo con mayor porcentaje de sus participantes en una categoría de RE favorable, es el grupo de 36 a 46 años de edad con el 71.4%.

Tabla 11
Categorías Regulación emocional en factor Descontrol y Edad.

		Edad			Total	
		25 a 35	36 a 46	47 a 54		
Categorías Descontrol	Regulación Eficiente	Recuento	0	0	2	2
		% dentro de Edad	0.0%	0.0%	33.3%	9.1%
	Regulación Adecuada	Recuento	6	5	3	14
		% dentro de Edad	66.7%	71.4%	50.0%	63.6%
	Regulación Esperada	Recuento	2	2	0	4
		% dentro de Edad	22.2%	28.6%	0.0%	18.2%
	Deficiencia	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de Edad	11.1%	0.0%	0.0%	4.5%
	Desregulación	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de Edad	0.0%	0.0%	16.7%	4.5%
	Total	Recuento	9	7	6	22
		% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada para las categorías de RE en factor Descontrol y edad.

Para la Tabla 12, respecto a la relación entre RE para el factor Descontrol y años como docente, cabe destacar que el grupo de 8 a 14 años como docente posee el 100% de sus participantes en la categoría de regulación adecuada, categoría en la que puede

observarse que los grupos con mayor número de años como docente (15 a 21 años y 22 a 35) distribuyen poco más de la mitad de sus datos (60%) en dicha categoría.

Tabla 12
Categorías Regulación emocional en factor Descontrol y Años como docente.

		Años docencia				Total	
		1 a 7	8 a 14	15 a 21	22 a 35		
Categorías Descontrol	Regulación Eficiente	Recuento	1	0	0	1	2
		% dentro de Años docencia	14.3%	0.0%	0.0%	20.0%	9.1%
	Regulación Adecuada	Recuento	3	5	3	3	14
		% dentro de Años docencia	42.9%	100.0%	60.0%	60.0%	63.6%
	Regulación Esperada	Recuento	2	0	2	0	4
		% dentro de Años docencia	28.6%	0.0%	40.0%	0.0%	18.2%
	Deficiencia	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de Años docencia	14.3%	0.0%	0.0%	0.0%	4.5%
	Desregulación	Recuento	0	0	0	1	1
		% dentro de Años docencia	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	4.5%
	Total	Recuento	7	5	5	5	22
		% dentro de Años docencia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada, para las categorías de RE en factor Descontrol y años como docente.

Dentro de la tabla obtenida para RE en el factor *Interferencia* en relación con la variable edad (Tabla 13), se observa una mayor distribución de los datos dentro de la categoría de regulación adecuada, en la cual el grupo de edad de 36 a 46 años ubica el 71.4% de sus datos, mientras que los grupos de 25 a 35 años y 47 a 54 años se distribuyen con el mismo porcentaje de participantes (33.3%). No obstante, cabe destacar que, dada la información, el grupo con mayor número de años (47 a 54 años) presenta una mayor distribución hacia categorías desfavorables en comparación al grupo con menor número de años (25 a 35 años).

Tabla 13
Categorías Regulación emocional en factor Interferencia y Edad.

		Edad			Total		
		25 a 35	36 a 46	47 a 54			
Categorías Interferencia	Regulación Eficiente	Recuento	0	1	0	1	
		% dentro de Edad	0.0%	14.3%	0.0%	4.5%	
	Regulación Adecuada	Recuento	3	5	2	10	
		% dentro de Edad	33.3%	71.4%	33.3%	45.5%	
			Recuento	4	1	1	6

Regulación Esperada	% dentro de Edad	44.4%	14.3%	16.7%	27.3%
	Recuento	2	0	2	4
Deficiencia	% dentro de Edad	22.2%	0.0%	33.3%	18.2%
	Recuento	0	0	1	1
Desregulación	% dentro de Edad	0.0%	0.0%	16.7%	4.5%
	Recuento	9	7	6	22
Total	% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada para las categorías de RE en factor Interferencia y edad.

Para la Tabla de RE en el factor *Interferencia* y años como docente (Tabla 14) se observa una mayor distribución dentro de la categoría de regulación adecuada, donde se observa que el grupo de 8 a 14 años distribuye el 100% de sus datos en dicha categoría. Por otra parte, se observa que el grupo con menor años como docente (1 a 7 años) tiene una mayor distribución dentro de las categorías menos favorables para RE en el factor *Interferencia*, 57.1% regulación esperada, 28.6% en deficiencia y 14.3% en desregulación. Por tanto, dada la información a mayor número de años, mayor eficacia en RE para el factor *Interferencia*.

Tabla 14

Categorías Regulación emocional en factor Interferencia y Años como docente.

		Años docencia				Total	
		1 a 7	8 a 14	15 a 21	22 a 35		
Categorías Interferencia	Regulación Eficiente	Recuento	0	0	1	0	1
		% dentro de Años docencia	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%	4.5%
	Regulación Adecuada	Recuento	0	5	3	2	10
		% dentro de Años docencia	0.0%	100.0%	60.0%	40.0%	45.5%
	Regulación Esperada	Recuento	4	0	1	1	6
		% dentro de Años docencia	57.1%	0.0%	20.0%	20.0%	27.3%
	Deficiencia	Recuento	2	0	0	2	4
		% dentro de Años docencia	28.6%	0.0%	0.0%	40.0%	18.2%
	Desregulación	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de Años docencia	14.3%	0.0%	0.0%	0.0%	4.5%
	Total	Recuento	7	5	5	5	22
		% dentro de Años docencia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada, para las categorías de RE en factor Interferencia y años como docente.

En la Tabla 15, respecto a RE en el factor Desatención en relación con la edad, se observa una mayor distribución general de los datos en las categorías de regulación adecuada y regulación esperada. Cabe destacar que el grupo con mayor porcentaje de sus datos para la categoría deficiencia, es el de 25 a 35 años con un 33.3% en

comparación a de 36 a 46 años con 14.3% y 47 a 54 años con 0%. Por lo que, dada la información, es el grupo más joven quien se ubica en categorías con baja RE para el factor Desatención.

Tabla 15
Categorías Regulación emocional en factor Desatención y Edad.

			Edad			Total
			25 a 35	36 a 46	47 a 54	
Categorías Desatención	Regulación Eficiente	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de Edad	0.0%	0.0%	16.7%	4.5%
	Regulación Adecuada	Recuento	5	3	3	11
		% dentro de Edad	55.6%	42.9%	50.0%	50.0%
	Regulación Esperada	Recuento	1	3	2	6
		% dentro de Edad	11.1%	42.9%	33.3%	27.3%
	Deficiencia	Recuento	3	1	0	4
		% dentro de Edad	33.3%	14.3%	0.0%	18.2%
	Total	Recuento	9	7	6	22
		% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada para las categorías de RE en factor Desatención y edad.

Respecto a la RE en el factor Desatención en relación con los años como docente (Tabla 16), se observan dos grupos (8 a 14 años y 22 a 35 años) con el mayor porcentaje de sus datos (60%) dentro de la categoría de Regulación adecuada. Por otro lado, cabe mencionar que para la categoría deficiencia (categoría menos favorable para RE en factor Desatención) se observa que el grupo de 8 a 14 años presenta el mayor porcentaje (40%) de sus datos en comparación a los grupos de edad restantes.

Tabla 16
Categorías Regulación emocional en factor Desatención y Años como docente.

			Años docencia				Total
			1 a 7	8 a 14	15 a 21	22 a 35	
Categorías Desatención	Regulación Eficiente	Recuento	0	0	0	1	1
		% dentro de Años docencia	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	4.5%
	Regulación Adecuada	Recuento	4	3	1	3	11
		% dentro de Años docencia	57.1%	60.0%	20.0%	60.0%	50.0%
	Regulación Esperada	Recuento	2	0	3	1	6
		% dentro de Años docencia	28.6%	0.0%	60.0%	20.0%	27.3%
	Deficiencia	Recuento	1	2	1	0	4
		% dentro de Años docencia	14.3%	40.0%	20.0%	0.0%	18.2%
	Total	Recuento	7	5	5	5	22
		% dentro de Años docencia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada, para las categorías de RE en factor Desatención y años como docente.

Por último, para la variable edad en relación con la RE en el factor Confusión (Tabla 17), se observa que el grupo compuesto por docentes de 25 a 35 años posee el 22.2% de sus datos en la categoría menos favorable en comparación a los grupos restantes, que distribuyen sus datos en las categorías de regulación esperada, adecuada y eficiente. Los datos en general se distribuyen en su mayoría dentro de la categoría de regulación adecuada, donde la categoría de edad con mayor porcentaje de sus datos (66.7%) es la de 47 a 54 años en comparación a los grupos de edad restantes.

Tabla 17
Categorías Regulación emocional en factor Confusión y Edad.

		Edad			Total	
		25 a 35	36 a 46	47 a 54		
Categorías Confusión	Regulación Eficiente	Recuento	3	1	1	5
		% dentro de Edad	33.3%	14.3%	16.7%	22.7%
	Regulación Adecuada	Recuento	4	4	4	12
		% dentro de Edad	44.4%	57.1%	66.7%	54.5%
	Regulación Esperada	Recuento	0	2	1	3
		% dentro de Edad	0.0%	28.6%	16.7%	13.6%
	Deficiencia	Recuento	2	0	0	2
		% dentro de Edad	22.2%	0.0%	0.0%	9.1%
Total	Recuento	9	7	6	22	
	% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla cruzada para las categorías de RE en factor Confusión y edad.

En relación con la RE en el factor Confusión y años como docente, la Tabla 18 presenta una mayor distribución de los datos, dentro de la categoría de regulación adecuada, para la cual el grupo de 8 a 14 años como docente posee el mayor porcentaje de sus datos (80%) en comparación a los grupos restantes. Por otra parte, respecto a la categoría menos favorable (Deficiencia) se observa que el grupo de 1 a 7 años como docente, es el único que posee una distribución de sus datos (28.6%) en dicha categoría, no obstante, para la categoría más favorable (Regulación Eficiente), es este grupo (1 a 7 años como docente) quien posee mayor porcentaje de datos (28.6%) en comparación a los restantes con 20% cada uno.

Tabla 18
Categorías Regulación emocional en factor Confusión y Años como docente.

		Años docencia				Total	
		1 a 7	8 a 14	15 a 21	22 a 35		
Categorías Confusión	Regulación Eficiente	Recuento	2	1	1	1	5
		% dentro de Años docencia	28.6%	20.0%	20.0%	20.0%	22.7%

	Regulación	Recuento	3	4	2	3	12
	Adecuada	% dentro de Años docencia	42.9%	80.0%	40.0%	60.0%	54.5%
	Regulación	Recuento	0	0	2	1	3
	Esperada	% dentro de Años docencia	0.0%	0.0%	40.0%	20.0%	13.6%
	Deficiencia	Recuento	2	0	0	0	2
		% dentro de Años docencia	28.6%	0.0%	0.0%	0.0%	9.1%
Total		Recuento	7	5	5	5	22
		% dentro de Años docencia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada, para las categorías de RE en factor Confusión y años como docente.

5.2 Modelo de regresión logística binaria (Logit)

Como se describe al inicio del capítulo, se utilizó el modelo de regresión logística binaria Logit con el fin de obtener un perfil docente, que permitiera identificar aquellas características sociodemográficas asociadas a una mayor probabilidad de tener una adecuada RE o, por el contrario, determinar un perfil docente cuya probabilidad de tener una inadecuada RE fuese mayor.

Para esto se realizó un análisis de regresión logística mediante SPSS (paquete estadístico Statistical package for the social sciences) entre las variables obtenidas mediante la encuesta sociodemográfica y la variable RE, dada por los puntajes obtenidos en la escala DERS.

Considerando que el modelo estadístico seleccionado necesita de variables dicotómicas para su funcionamiento, se hizo una selección de datos sociodemográficos que pudieran ser categorizados de forma dicotómica, asignando el valor de 1 y 0 de la siguiente manera:

- Hijos: 1 (con hijos) 0 (sin hijos)
- Un hijo: 1 (si un hijo) 0 (no un hijo)
- Dos hijos: 1 (si 2 hijos) 0 (no 2 hijos)
- Tres hijos: 1 (si 3 hijos) 0 (no 3 hijos)
- Sexo: 1 (masculino) 0 (femenino)
- Último grado escolar: 1 (licenciatura) 0 (maestría)

- Maestro frente a grupo: 1 (si maestro frente a grupo) 0 (no maestro frente a grupo)
- Estado civil: 1(soltero) 0 (casado, unión libre)

Respecto a las variables cuantitativas numéricas, como lo son edad y años docentes, se ingresaron los datos sin cambios considerándolas como variables continuas.

Por otra parte, la variable dependiente binaria a utilizar (puntajes obtenidos a partir de la escala DERS) fue dividida a partir de la media obtenida por la muestra, esto con el fin de obtener un análisis y modelo de predicción específico para población docente, ya que el instrumento seleccionado, fue creado para población adulta en general, por lo que las medias del instrumento no son la idóneas. No obstante, la diferencia entre las medias de la muestra y las del instrumento, es poco distante, como se observa a continuación (Tabla 20).

Tabla 20
Medias escala DERS (puntaje global y por factor).

	Global	Rechazo	Descontrol I	Interferenci a	Desatenció n	Confusión
Media de la muestra	50.954 5455	15.863636 4	11	9.86363636	9	5.2272727 3
Media del instrumento	50	16	12	8	8	6

Medias del instrumento y medias obtenidas por la muestra, para puntaje global y por factor.

En conclusión, con el uso de las variables descritas, se realizaron doce análisis, en dos grupos, el primer grupo, tomando como variable dependiente, los puntajes por debajo de la media obtenidos en la escala DERS, con el fin de obtener un perfil docente cuyas características sociodemográficas tengan una mayor probabilidad de tener una RE adecuada.

Esto se realizó con el puntaje global y con los puntajes para cada factor (rechazo, descontrol, interferencia, desatención y confusión), obteniendo seis análisis como resultado.

Debido al tamaño de la muestra, se aplicó el test de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow, el cual es un método para evaluar el ajuste global del modelo, especialmente para estudios con tamaños de muestra pequeños, consiste en comparar los valores previstos (esperados) por el modelo, con los valores realmente observados, y ambas distribuciones (esperada y observada) se contrastan mediante una prueba de χ^2 . Este estadístico de bondad de ajuste parte de la idea de que, si el ajuste es bueno, un valor alto de la probabilidad predicha (p) se asociará con el resultado 1 de la variable binomial dependiente, por lo que se esperan valores mayores a la significancia estadística común ($p \geq 0.05$), es decir, lo que se desea en esta prueba es que no haya significación.

Por tanto, para el primer grupo de análisis, se observaron las siguientes (p), en el test de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow; puntaje global DERS $p = 0.371$, Rechazo $p = 0.577$, Descontrol $p = 0.738$, Interferencia $p = 0.853$, Desatención $p = 0.707$ y Confusión 0.647 ; indicando un buen ajuste del modelo para las variables.

Así mismo, en relación con el ajuste del modelo, se observaron los valores obtenidos para $-2 \log$ de la verosimilitud ($-2LL$) (el cual mide hasta qué punto un modelo se ajusta bien a los datos, en donde cuanto más pequeño sea el valor, mejor será el ajuste), R cuadrado de Cox y Snell (coeficiente de determinación generalizado que se utiliza para estimar la proporción de varianza de la variable dependiente explicada por las variables independientes, tiene un valor máximo inferior a 1, incluso para un modelo "perfecto") y R cuadrado de Nagelkerke (corrige la escala del estadístico para cubrir el rango completo de 0 a 1, siendo una versión corregida de la R cuadrado de Cox y Snell).

Como se observa en la Tabla 21, los valores varían para cada análisis, siendo el factor Rechazo el modelo con mayor ajuste y valor predictivo ($-2LL = 7.617$, R^2 Cox y Snell = 0.635 y R^2 Nagelkerke = 0.856). Es decir que en el factor rechazo, las variables independientes tienen un 63,5% o 85,6% de probabilidad de predecir la variable dependiente (alta RE en el factor rechazo).

Por el contrario, el factor Confusión, siendo el modelo con menor ajuste y valor predictivo (-2LL= 19.328, R² Cox y Snell= 0.311 y R² Nagelkerke= 0.436) tiene un 31,1% o 43,6 % de probabilidad de predecir la variable dependiente (alta RE en el factor confusión).

Tabla 21

Resumen de los modelos

	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
Global	17.985 ^a	.429	.574
Rechazo	7.617 ^a	.635	.856
Descontrol	18.172 ^a	.346	.485
Interferencia	18.012 ^a	.351	.492
Desatención	13.439 ^a	.524	.707
Confusión	19.328 ^a	.311	.436

-2 log de la verosimilitud, R cuadrado de Nagelkerke y R cuadrado de Cox y Snell por cada factor y puntaje global de la escala DERS.

Respecto a el porcentaje global correctamente clasificado o el número de casos que el modelo es capaz de predecir correctamente, se obtuvieron los siguientes valores para cada análisis: puntaje global DERS 86.4%, Rechazo 95.5%, Descontrol 77.3%, Interferencia 81.8%, Desatención 86.4% y Confusión 81.8%, por lo que, bajo la premisa de si el modelo clasifica correctamente más del 50% de los casos el modelo se acepta.

Cabe destacar que, cada análisis genera una tabla de salida que constituye la descripción del modelo (Tabla 27, 28, 29, 30, 31 y 32 en anexo 11) donde se presentan los coeficientes de regresión con sus correspondientes errores estándar (E.T.), el valor del estadístico de Wald (estadístico que sigue una ley χ^2 con 1 grado de libertad), la significación estadística asociada y el valor de la OR (Exp(B)).

En los seis análisis (Tabla 27, 28, 29, 30, 31 y 32 en anexo 11) las variables independientes no resultan estadísticamente significativas de cara a predecir su modelo, debido a que el tamaño del efecto es pequeño y con una muestra pequeña.

Las variables sexo, hijos, último grado de estudio, estado civil y docencia frente a grupo, que poseen una mayor probabilidad de tener una RE adecuada en cada factor y puntuación global, fueron las siguientes (Tabla 22).

Tabla 22
Variables que poseen mayor probabilidad de tener una RE adecuada

Variables	RE Global	Rechazo	Descontrol	Interferencia	Desatención	Confusión
Sexo	Ser mujer	Ser mujer	Ser mujer	Ser mujer	Ser hombre	Ser mujer
Hijos	No tener hijos	No tener hijos	No tener hijos	No tener hijos	Tener hijos	No tener hijos
U. Grado	Tener maestría	Tener maestría	Tener maestría	Tener maestría	Tener maestría	Tener licenciatura como último grado de estudio
Edo. Civil	Ser soltero	Ser soltero	Ser soltero	Estar casado o vivir en unión libre	Estar casado o vivir en unión libre	Estar casado o vivir en unión libre
Docente frente a grupo	Ser docente frente a grupo	Ser docente frente a grupo	Ser docente frente a grupo			

Variables con mayor probabilidad de tener una RE adecuada por cada factor y puntuación global.

Para las variables continuas edad y años de laborar como docente, según sus coeficientes de regresión, se interpretó lo siguiente (Tablas 23 y 24):

Tabla 23
Coefficiente e interpretación de la variable edad

	Coefficiente Edad	Interpretación
RE Global	-.166	A mayor edad, menor eficacia en la RE
Rechazo	.029	A mayor edad, mayor eficacia en la RE
Descontrol	-.002	A mayor edad, menor eficacia en la RE
Interferencia	-.358	A mayor edad, menor eficacia en la RE
Desatención	.047	A mayor edad, mayor eficacia en la RE
Confusión	.448	A mayor edad, mayor eficacia en la RE

Coefficiente e interpretación de variable continua edad, por cada factor y puntuación global.

El segundo bloque de análisis de regresión logística binaria, para la obtención

Tabla 24

Coefficiente e interpretación de la variable años como docente

	Coefficiente Años docente	Interpretación
RE Global	.233	A mayores años, mayor eficacia en la RE
Rechazo	.225	A mayores años, mayor eficacia en la RE
Descontrol	.064	A mayores años, mayor eficacia en la RE
Interferencia	.211	A mayores años, mayor eficacia en la RE
Desatención	.111	A mayores años, mayor eficacia en la RE
Confusión	-.370	A mayores años, menor eficacia en la RE

Coefficiente e interpretación de variable continua años como docente, por cada factor y puntuación global.

de un modelo predictivo de RE inadecuada, dio en el test de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow lo siguiente; puntaje global DERS $p= 0.303$, Rechazo $p= 0.577$, Descontrol $p= 0.739$, Interferencia $p= 0.857$, Desatención $p= 0.853$ y Confusión 0.762 ; indicando un buen ajuste del modelo para las variables al no haber significancia.

Respecto a -2 log de la verosimilitud ($-2LL$), R cuadrado de Cox y Snell y R cuadrado de Nagelkerke, se presentan los mismos valores y por consiguiente la misma interpretación, que los primeros seis análisis del primer modelo, como se observa en la tabla 25.

Tabla 25

Resumen de los modelos

	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
Global	17.985 ^a	.429	.574
Rechazo	7.617 ^a	.635	.856
Descontrol	18.172 ^a	.346	.485
Interferencia	18.012 ^a	.351	.492
Desatención	13.439 ^a	.524	.707
Confusión	19.328 ^a	.311	.436

-2 log de la verosimilitud, R cuadrado de Nagelkerke y R cuadrado de Cox y Snell por cada factor y puntaje global de la escala DERS.

Respecto a el porcentaje global correctamente clasificado, se obtuvieron para cada análisis: puntaje global DERS 86.4%, Rechazo 95.5%, Descontrol 77.3%,

Interferencia 81.8%, Desatención 86.4% y Confusión 81.8%, por lo que la interpretación del número de casos que el modelo es capaz de predecir correctamente sigue siendo aceptable.

Al igual que el primer modelo, en los seis análisis obtenidos (Tabla 33, 34, 35, 36,37 y 38 en anexo 11) las variables no resultan estadísticamente significativas de cara a predecir su modelo, debido a que el tamaño del efecto es pequeño y con una muestra pequeña.

Las variables sexo, hijos, último grado de estudio, estado civil y docencia frente a grupo, que poseen una mayor probabilidad de tener una RE inadecuada en cada factor y puntuación global, fueron contrarias al primer modelo, como se observa en la Tabla 26.

Tabla 26
Variables que poseen mayor probabilidad de tener una RE inadecuada

Variables	RE Global	Rechazo	Descontrol	Interferencia	Desatención	Confusión
Sexo	Ser hombre	Ser hombre	Ser hombre	Ser hombre	Ser mujer	Ser hombre
Hijos	Tener hijos	Tener hijos	Tener hijos	Tener hijos	No tener hijos	Tener hijos
U. Grado	Tener licenciatura como ultimo grado de estudio	Tener maestría				
Edo. Civil	Estar casado o vivir en unión libre	Estar casado o vivir en unión libre	Estar casado o vivir en unión libre	Ser soltero	Ser soltero	Ser soltero
Docente frente a grupo	No ser docente frente a grupo	No ser docente frente a grupo	No ser docente frente a grupo	No ser docente frente a grupo	No ser docente frente a grupo	No ser docente frente a grupo

Variables con mayor probabilidad de tener una RE inadecuada por cada modelo predictivo.

Para las variables continuas edad y años de laborar como docente, según sus coeficientes de regresión, se dio la misma interpretación que las observadas en las tablas 23 y 2.

5.3 Análisis cualitativo

Relatoría de sesiones

La implementación del taller se dio en dos sesiones, no obstante, se tuvo contacto con los participantes antes y después para la aplicación de los instrumentos seleccionados, así como para hacer la introducción al taller y resolver dudas acerca del proyecto de investigación y dinámica a seguir.

La sesión previa al taller, se inició con una breve introducción por parte del director del plantel, una autopresentación de la facilitadora y se dieron indicaciones para el llenado del consentimiento informado y los instrumentos de evaluación; durante la aplicación pretest los maestros respondieron de manera rápida. Para la escala dicotómica (percepción del alumnado) la mayoría preguntó sobre cómo responder en caso de considerar que sus alumnos varían en comportamiento, mencionando que algunos se portan bien en comparación con otros; ante esto, se pide al profesorado pensar en las conductas que se lleven a cabo con mayor frecuencia o en mayor porcentaje. Por otra parte, a los participantes que no eran maestros frente a grupo, se les pidió que pensarán en las observaciones que hacen de los alumnos que ven durante sus labores. Al terminar la aplicación se preguntó si había dudas. A continuación, se presenta la información vertida en la relatoría de cada sesión, conforme el desarrollo de las diferentes actividades contempladas.

Sesión 1

Presentación, encuadre y expectativas

La duración del encuadre y presentación se dio de forma rápida, puesto que en la aplicación del pretest hubo un acercamiento previo, por lo que los participantes ya tenían una idea de la temática a abordar; de igual forma debe destacarse que los

participantes se conocen entre sí, por lo que, no fue necesario realizar una dinámica de integración.

El concepto de tomar participación por medio de tener que atrapar una pelota (pelota participativa) les pareció divertido, en consecuencia, las participaciones fueron fluidas. Las expectativas más recurrentes hacen referencia al aprendizaje del saber expresar emociones adecuadamente. En relación con la segunda pregunta ¿Qué relación cree que tiene el tema del taller con su labor como docente?, mencionaron que el ser maestro implica saber guardar emociones, debido a que no les parece bien llorar en el salón y en ocasiones viven experiencias estresantes, como el observar varias conductas negativas por parte de los padres de sus alumnos. Las emociones que más se hacen presentes en sus comentarios son las displacenteras como enojo y tristeza.

Resultados de la evaluación de la RE

Antes de iniciar el taller, una profesora preguntó con aparente entusiasmo si les darían resultados de lo que respondieron la sesión pasada. Al explicar brevemente qué mide el instrumento y sus puntuaciones, se preguntó si había dudas, un maestro comentó que no le resultaba extraño que a pesar de saber qué es la felicidad o el enojo, son pocas las veces que piensa acerca de ellas y cómo le repercuten.

Docentes como ejemplos a seguir para los niños

Después de la presentación de un video (Anexo 5), que muestra como los niños imitan comportamientos que ven de los adultos, se les preguntó a los participantes si anteriormente habían visto ese video, a lo que dos o tres maestros afirmaron haberlo visto antes. Al reflexionar por medio de la presentación del video sobre la influencia que tienen como maestros sobre sus alumnos, algunos comenzaron con la idea de que la mayor influencia que reciben los niños es por parte de los padres haciendo mención de conductas negativas, como el tirar basura en lugares abiertos. Sin embargo, al preguntarles si creen que ellos también son un modelo a seguir para sus alumnos, se

inició una reflexión en la que compartieron experiencias; por ejemplo, mencionaron haber escuchado que sus alumnos quieren ser maestros cuando sean grandes, y también han observado que replican procedimientos que ellos les enseñan, procedimientos matemáticos, por ejemplo, sin cuestionarlos. Todo esto los lleva a reflexionar sobre el poder que tienen, debido a que sus alumnos suelen creer en ellos ciegamente. Un profesor menciona “yo sé que como papás solemos pasar tiempo con nuestros hijos, pero es cierto que los maestros también convivimos gran parte del día con ellos y no siempre nos damos cuenta de la influencia que tenemos sobre ellos, como mencionas, siendo un modelo a seguir”.

Emociones

La actividad tiene por objetivo dar a conocer el significado de emoción, algunas emociones y sus características; se observa un buen dominio del tema debido a que los participantes presentaron baja dificultad para diferenciar emociones, respondiendo con rapidez la página indicada del manual y al preguntar si hay dudas, un maestro preguntó si es que existen más emociones y por qué algunas suelen usarse como sinónimos, por ejemplo, enojo e ira. Ante este cuestionamiento se responde que existen diferentes clasificaciones y definiciones para las emociones dependiendo el autor; esto permite introducir la idea de que el dividir a las emociones como positivas y negativas es poco favorable, puesto que a pesar de experimentar emociones displacenteras no deben considerarse negativas, ya que cumplen funciones que veremos más adelante.

Atención emocional

La primera actividad del tema se dio de forma fluida y se observó que la mayoría de participantes tomó un momento para pensar antes de responder. Para la segunda etapa se presentaron, una por una, las siguientes preguntas, dando tiempo entre cada una para responder.

- Cuándo siento tristeza, enojo o miedo, ¿me pregunto sobre la causa de mi emoción o simplemente espero a que pase?
- ¿Es importante saber cómo me siento? ¿Por qué?
- Sí las cosas no van bien, ¿debería dedicar tiempo para pensar en una solución?
- ¿Tengo un momento del día para pensar en mí?

Durante la actividad se observó que todos responden de forma individual, al terminar la mayoría pregunta si deben entregar la hoja con respuestas, a lo que se responde que es para ellos y pueden anexarla a su manual; el factor de dar una hoja por separado, da como posible consecuencia que las respuestas hayan sido más desarrolladas debido a la creencia de que serán revisadas o se entregaran a alguien más.

Autorregistro de emociones

Al presentar la hoja de autorregistros (Anexo 9) y corroborar que no haya dudas, se pide a una maestra leer el ejemplo de llenado, para el cual, en el ejemplo de felicidad por terminar actividades a tiempo, parece representar una emoción agradable para todos pues expresaron risas y comentaron “es cierto”.

Interferencia emocional

Se organizó a los participantes por equipo, a cada equipo se le fue asignada una lectura (Anexo 6) y se les pidió que la comentarán entre sí. Se observó que en cada equipo un representante comenzó leyendo en voz alta y, posteriormente, compartieron comentarios y experiencias; la interacción entre los maestros se da de forma dinámica, al final una persona por equipo compartió un resumen de su caso (Anexo 6) y sus reflexiones. Para el caso 1 se comentó que han vivido experiencias similares en las que buscan acercarse a los padres para expresar sus observaciones; también mencionaron que en ocasiones no siempre reciben el apoyo esperado de los padres por lo que solo

les queda apoyar a sus alumnos en lo que pueden, como llamar su atención cada vez que los ven distraídos e integrarlos con sus compañeros, esperando una mejoría.

Respecto al caso 2, los maestros coinciden en que Rafael (sujeto de ejemplo en el caso revisado) debe asistir a terapia, también reconocen que sólo podrían identificar esas conductas en sus compañeros de trabajo cercanos, ya que a pesar de trabajar juntos, no siempre interactúan con todos por igual. Por otra parte, señalaron de que en ocasiones no perciben si una persona puede llegar a tener problemas personales debido a que, como en el ejemplo, la persona entrega su trabajo en tiempo y forma, por lo que pueden llegar a pensar que todo está bien mientras cumplan con sus deberes.

Por último, para el caso 3, al presentar reflexiones se mencionó que varias de las maestras que conforman el equipo se sintieron identificadas, ya que, al ser madres, amas de casa y docentes a la vez, pueden llegar a tener complicaciones que en consecuencia les provoca estrés. Ante esto, mencionaron que podrían repartir algunas actividades a sus hijos y esposo; así mismo, coincidieron que en ocasiones no siempre pueden llevar a cabo muchas actividades, por lo que deben aprender a priorizar, ya que, en el caso, Mariana (sujeto de ejemplo en el caso revisado) podría negarse a organizar la reunión familiar y dedicar ese espacio a si misma u otra actividad.

Dudas y comentarios

Al final de la sesión se presentó una lista de los temas abordados. Los comentarios de la sesión se dieron en el siguiente orden: “Lo más relevante que me llevo hoy, es saber que somos el ejemplo de muchos de nuestros niños y que tenemos una gran responsabilidad con ellos”, “Es fácil distinguir en ocasiones si estamos tristes, enojados o felices, pero no es fácil darnos un tiempo para reflexionar sobre cómo nos sentimos y por qué”, “Hoy aprendí que, como maestros, tenemos muchas emociones a lo largo del día, pero no siempre pensamos en ellas y cómo repercuten en nuestras vidas, pensamos que es normal sentirnos así, pero no buscamos resolverlo y eso puede llevarnos a tener consecuencias incluso en la salud ”.

Resultó importante destacar que al término, un maestro se acercó y ofrece mandar información sobre un curso que tomó anteriormente, comentando que él considera que el manejo de las emociones es muy importante en su labor, que le gustaría compartir lo que ha aprendido con sus compañeros de trabajo, pero no sabe cómo; así mismo comenta que nota poco interés por parte de la educación en general sobre temas emocionales y que se dan pocas oportunidades para profundizar en esos temas por parte de la escuela. Deja por escrito lo siguiente: “Me gustaría compartir información contigo y mis compañeros sobre el fortalecimiento de la ESE en docentes, mi correo...”.

Sesión 2

Repaso

Para el repaso se les pidió a dos participantes que mencionaran un tema que hubiera sido abordado la sesión pasada, ente lo cual se mencionó la responsabilidad que tienen como modelos a seguir (aprendizaje vicario) y la importancia de reflexionar sobre las emociones propias (atención emocional), posteriormente, con ayuda del proyector se presentaron los temas vistos en la sesión pasada.

Controlar no es igual a regular

La presentación del tema se da sin hacer preguntas de reflexión, y al preguntar si hay dudas, no se da alguna; no obstante, más adelante se observó (mediante la aplicación del cuestionario de aprendizajes adquiridos y algunos comentarios) que a pesar de entender la diferencia entre controlar y regular, la palabra controlar está muy arraigada en el discurso del personal docente.

El propósito de las emociones

Se presentó un crucigrama (Anexo 7) que contiene la gama de las emociones con su funcionamiento o propósito; al indicarles que tienen un tiempo limitado para

resolverlo, se observó que realizaron la actividad por grupos compartiendo las soluciones entre sí, por lo que en consecuencia el llenado se da rápidamente.

A continuación, se presentaron a las y los docentes las siguientes preguntas y se les pidió su participación (de forma aleatoria) obteniendo lo siguiente:

- Ahora que sabe por qué sentimos miedo, ¿Qué cree que pasaría si hubiera alumnos que no fueran capaces de sentir miedo?

“Yo creo que en ocasiones regañamos a nuestros alumnos, ya que sabemos que la mayoría, no todos, nos harán caso por miedo a ser castigados. Pero cada vez es más común que los niños no midan las consecuencias de sus acciones por la falta de emociones como el miedo a las represarías”

- ¿Por qué razón pueden llegar a sentirse enojados sus alumnos?, con lo visto en el crucigrama ¿Cree que los niños deberían ocultar su enojo?

“La mayoría de mis alumnos se enojan por peleas entre ellos, especialmente cuando sienten que, como dice el crucigrama, hay alguna injusticia, por ejemplo, en mi caso mis alumnos son pequeños y pelean por los materiales que deben compartir, si uno agarra más que el otro, es normal que se enojen; sobre si creo que los niños deben ocultar su enojo, no considero que sea lo mejor para ellos, porque así puedo darme cuenta cuando algo está mal”

- ¿Qué hace cuando ve a algún alumno triste? ¿Qué situaciones pueden evitarse cuando ayudamos a alguien que expresa su tristeza?

“Cuando veo a un alumno triste intento acercarme para preguntar qué le pasa, si me responde que no le pasa nada, ya no intento acercarme, pero intento revisar cuánto dura el sentimiento para así estar seguro que no es algo tan grave; sobre que situaciones se evitan al acercarnos, supongo que logramos que la persona en este caso el alumno, no se sienta solo del todo”

Al final se observó que, a pesar de indicar que existe una pregunta debajo del crucigrama para que respondan de forma individual y en casa, la mayoría ya la había respondido.

Emoción y expresión (respuestas impulsivas, adoptadas y apropiadas)

Se presentó la definición de respuesta impulsiva, adoptada y apropiada, y se indagaron las posibles dudas ya que a continuación deberán identificar las respuestas para alguna situación personal. Al preguntar por los autorregistros que se les pidió llenar de manera independiente al taller, la mayoría responde que no lo hizo; con el fin de indagar las causas, se abre un espacio para compartir su experiencia con la tarea, ante lo cual la mayoría de los que no cumplieron con el autorregistro, aseguran que no encontraban un espacio de su día para llenarlo conscientemente, mientras que otros mencionaron haber comenzado a llenarlo constantemente de tres a cuatro días, pero después lo olvidaron. Los pocos que lograron llenar su autorregistro comentaron que les fue muy difícil al comienzo, porque no lograban recordar experiencias o emociones relevantes, y en ocasiones dejaban vacías algunas casillas, pero los últimos días sintieron que lo llenaban más rápido en comparación con los primeros.

A continuación, se pidió que seleccionaran una situación del autorregistro y en caso de no tenerlo pensar en una situación, para llenar la página correspondiente. Se observó que los participantes que no cumplieron con su autorregistro no tardaron mucho en pensar y llenar lo indicado.

Distorsiones Cognitivas

Para la actividad de distorsiones cognitivas, se pidió que reconocieran alguna situación en la que hayan presentado alguna y que emoción les provocó; ante la petición se observó que los participantes tardaron poco más de lo habitual en responder. Al final, se preguntó si tenían dudas para lo cual un maestro comentó que es difícil reconocer cuando estamos exagerando sobre algo, pero que es fácil ver cuando alguien más lo hace.

Alternativas para manejar emociones

Los participantes se reunieron en tres equipos, organizados de manera libre, siempre y cuando se repartieran de forma equitativa. Se observó que se reunieron entre amigos, logrando una distribución equitativa. Los equipos conformados recibieron la instrucción correspondiente y comenzaron a trabajar; en cada grupo se observaron conductas similares, ya que cada equipo eligió un integrante para escribir, mientras los otros integrantes compartían ideas.

El tiempo designado fue suficiente y cada equipo presentó su propuesta, para la cual dos equipos escribieron una lista y el sobrante realizó dibujos en forma de mapa mental; las estrategias descritas fueron similares en ocasiones, por ejemplo, contar hasta 10, hacer ejercicio, acercarse a alguien de confianza, hacer alguna actividad entretenida, buscar ayuda, alejarse de la situación y buscar un lugar para desahogarse de forma segura. Al final, de la actividad se pidió que siguieran reunidos en equipos.

Co-regulación en el aula

Posterior a la presentación del tema, se realizó la actividad planeada (corrillos) en la que hubo intercambio de experiencias y reflexiones. Durante su implementación se corroboró que en las actividades que requerían comentar temas en grupo o por equipo hubo una mejor interacción, en comparación con las actividades en las que se resolvían problemas de manera individual.

Posteriormente, se leyeron algunas estrategias a considerar para el mejorar la co-regulación emocional con sus alumnos. Al término de la lectura un maestro abrió el debate de cómo las estrategias para ayudar a regular las emociones de los alumnos suelen depender en su mayoría de la edad de los alumnos, mencionando que el al impartir grados superiores como sexto año, siente que los niños requieren de estrategias más complejas en comparación a los niños de primer año. También destacó que en ocasiones siente que no puede hacer nada al respecto; mencionó el nombre de un alumno, haciendo alusión a que han intentado todo, no obstante, su comportamiento ya

no depende de ellos, por lo que en lo personal creo que en casos así han aprendido a desprenderse de situaciones que no puede cambiar poniendo como prioridad su propia salud mental. Ante esto, una maestra señaló que ayuda a los alumnos más pequeños para que se prevengan casos, como el del alumno mencionado, pero que está de acuerdo con que existen situaciones fuera de su alcance.

Dudas, comentarios y retroalimentación

Al terminar el taller y por ende la sesión 2, se presentó una lista con los temas vistos preguntando, con apoyo de la pelota participativa, que les pareció el taller y si tenían dudas. A lo que responden lo siguiente:

“Me gustó mucho el taller, ahora sé que el vivir una emoción no es solo sentirla y ya; como adultos sabemos que debemos comportarnos adecuadamente y yo creía que reprimir mis emociones era lo ideal, no pensaba en las consecuencias de hacerlo y mucho menos creía que tuvieran un propósito. Siento que, si yo estoy bien, lo más seguro es que mis alumnos e incluso mí familia también lo esté; debo tener cuidado con mis acciones ya que son muchos los ojos que me observan y aprenden de mí”

“Al llegar al salón he escuchado a mis niños gritar, ¡Corran y siéntense que la maestra viene enojada! (se escuchan risas de los otros maestros), y yo sé que no estoy enojada, pero ellos me ven así probablemente porque llego apurada; es curioso ver como tu estado de ánimo influye en los demás, en este caso, como nuestros alumnos actúan conforme a como nos perciben y nosotros no pensamos en eso. Es cierto que como mencionó el maestro G, los niños pequeños no son iguales a los mayores y eso complica las cosas, ya que normalmente los niños de sexto no expresan sus emociones correctamente o a veces ni siquiera las expresan, pero yo creo que como maestros no debemos pasar por alto las señales que nos dan y hacer lo posible por ayudarlos”

“Yo me llevo mucho de esta experiencia, siento que nuestro trabajo implica vivir muchas emociones, sobre todo saber manejarlas y controlarlas, por ejemplo, me ha tocado vivir experiencias en la que los padres se acercan a mi para reclamar ciertos

problemas, pero lo hacen de una forma tan agresiva que siento miedo de que uno de ellos me golpee de repente (se observa que algunos maestros asientan con la cabeza), al mismo tiempo siento tanto enojo y no puedo expresarlo libremente si quiero conservar mi trabajo; yo sé que hay técnicas para manejar estas situaciones, pero en el momento es difícil emplearlas por la presión. Me gustaría que la educación en México tomara en cuenta tanto el bienestar de los niños, como el de sus maestros, porque no siempre es fácil interactuar con la familia de los alumnos “

“Durante la actividad en la que debíamos dar alternativas para el manejo de la tristeza, me di cuenta, de que tenemos conocimiento de varias y me preguntaba ¿Por qué, sí es fácil pensar en opciones para sentirnos mejor, es tan difícil llevarlas a cabo? Creo que lo mismo pasó con el registro, si teníamos una hoja para anotar y observar cómo nos sentimos regularmente y eso nos iba a ayudar a conocernos mejor ¿Por qué es tan difícil llenarla? Creo que puede ser porque nunca nos enseñaron que nuestras emociones son importantes y debemos darles la atención que se merecen, siento que todavía falta mucho por aprender y enseñar del tema, pero me alegra que nos hayan dado una oportunidad para empezar, gracias”

Después de escuchar las reflexiones anteriores, se entregó un cuestionario con el fin de observar y repasar lo aprendido del taller. Se observó que los participantes respondieron el cuestionario por grupos y pocos de forma individual; así mismo se escucharon debates y opiniones para escoger la mejor respuesta o aclarar dudas entre sí.

Post-evaluación

La post- evaluación ocurrió dos meses y siete días después de la implementación del taller; al llegar a la sesión se entregaron los instrumentos seleccionados y se dio instrucciones para el llenado de los mismos, aclarando que existe una nueva hoja para responder (hoja con la pregunta ¿Qué me llevo de esta experiencia?). Cada maestro

entrega los cuestionarios conforme van terminando, al finalizar todos, se agradece y se da por concluida su participación en la investigación.

Aprendizajes adquiridos

Como se hace mención en la relatoría de sesiones, se aplicó un cuestionario con diez preguntas abiertas al terminar la sesión 2, con el fin de repasar y observar aprendizajes esperados del taller. Para el análisis cualitativo del mismo, se realizó una tabla (Tabla 19) en la cual pueden observarse tanto las diez preguntas, como, las respuestas transcritas y una columna con observaciones generales para cada pregunta.

Tabla 19

Respuestas cuestionario de aprendizajes adquiridos.

Aprendizajes adquiridos, respuestas.	Observaciones
<p>1. ¿En qué consiste la teoría de aprendizaje observacional de Bandura?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Indica una gran cantidad de conductas se aprenden mediante la observación 2) En que actuamos y aprendemos observando a otra persona 3) Aprendizaje por observación 4) Aprendes por medio de la imitación u observando 5) Aprendizaje por imitación 6) Aprendizaje por observación 7) Aprendizaje por observación 8) Seguir modelos de actuación mediante la observación 9) Nosotros nos convertimos en modelos y hay un aprendizaje que se da a través de la observación 10) Indica que una gran cantidad de conductas se aprenden mediante la observación 11) Indica que una gran cantidad de conductas se aprenden mediante la observación 12) Indica que una gran cantidad de conductas se aprenden mediante la observación 13) Modelo a seguir como ejemplo 14) Es un modelo a seguir que permite aprender diferentes conductas y habilidades 15) Es un modelo a seguir permite aprender repertorios de conductas 16) Es un modelo a seguir que sirve como ejemplo 17) Es un modelo a seguir que sirve como ejemplo 	<p>Todas las respuestas hacen alusión al aprender imitando u observando, sin embargo, las respuestas 13,14,15,16 y 17 a pesar de contener elementos validos como respuesta, son confusos en su estructura.</p> <p>Debe destacarse que la similitud entre respuestas se debe en gran parte, a que fueron respondidas por grupos, por lo que se pueden observar divisiones.</p>
<p>2. Elige una emoción y describe su significado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Enojo: es una reacción de furia desencadenada por la indignación 2) Alegría se siente feliz contento a gusto no sientes 3) Amor: el que se comparte con los demás 4) ----- 5) ----- 6) Alegría: cosas que te suceden agradables y positivas 	<p>Las emociones elegidas fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enojo (cuatro respuestas) • Alegría (siete respuestas) • Amor (dos respuestas) • Miedo (una respuesta) • Felicidad (una respuesta)

-
- 7) Alegría: estar contento cuando hago cosas que me dan una satisfacción positiva y me da
 - 8) Felicidad: estado de bienestar
 - 9) Miedo: nos permite actuar con cautela y es una forma de supervivencia
 - 10) Enojo, es una reacción de irritación, de furia desencadenada por la indignación
 - 11) Enojo, es una reacción de irritación, de furia desencadenada por la indignación
 - 12) Enojo, es una reacción de irritación, de furia desencadenada por la indignación
 - 13) Un ser humano cumple metas y es feliz (amor)
 - 14) Alegría es cuando a una persona le pasa algo bueno, logra e la vida algo importante y lo expresa a través de una sonrisa
 - 15) Alegría, cuando a una persona le pasa algo bueno logra algo importante
 - 16) Alegría, cuando eres pleno en diferentes áreas de tu vida
 - 17) Alegría, es cuando una persona le pasa algo bueno, logra algo importante y se expresa con sonrisas

Se observa que dos participantes no dieron respuesta, por otra parte, el número 1,10, 11 y 12 respondieron lo mismo.

Cabe mencionar que las emociones placenteras tuvieron mayor incidencia de respuesta en comparación a las displacenteras.

3. ¿Por qué es importante reconocer y atender nuestras emociones?

- 1) Para saber cómo reaccionar ante las situaciones
- 2) Porque nos puede afectar físicamente, nos ayuda a conocernos mejor y aprender a responder de manera apropiada
- 3) Para poder regularlas
- 4) Para poder regularlas
- 5) Para evitar problemas de salud
- 6) Para sentirnos bien, reflexionar
- 7) Para tener un estado emocional y mental
- 8) Para saber qué pasa con nosotros y que podemos hacer para estar bien
- 9) Porque al ser conscientes de la emoción y su causa podemos expresarla o controlarla
- 10) Para saber controlarnos
- 11) Para saber cómo reaccionar ante diferentes situaciones
- 12) Para saber cómo reaccionar ante diferentes situaciones
- 13) Tener equilibrio emocional y ser empáticos con los demás
- 14) Para tener un equilibrio emocional y ser empático con los que te rodean
- 15) Para tener un equilibrio emocional y ser empático con los demás
- 16) Enfermarnos psicológicamente, físicamente

Las respuestas hacen alusión al saber reaccionar ante situaciones, tener salud física y emocional, ser empáticos, tener un equilibrio emocional y fomentar el autoconocimiento. Así mismo se resalta la importancia de regular y controlar emociones, indicando que a pesar de comprender que el controlar es una conducta poco favorable, su uso puede considerarse necesario o inevitable.

17) Para tener un equilibrio emocional y poder ser empático

4. ¿Qué consecuencias se pueden tener al NO reconocer y atender nuestras emociones?

- 1) Fracaso social
- 2) Nos podemos enfermar
- 3) Alterarte y enfermarte
- 4) No poder dar solución a algún conflicto
- 5) Enfermedades
- 6) Pues con el tiempo nos puede afectar
- 7) Trauma, angustia
- 8) Actuar de manera equivocada al momento de manifestar los sentimientos
- 9) Tener sentimientos confusos y actuar impulsivamente causando daño a otros
- 10) Al fracaso social
- 11) Fracaso social y personal
- 12) Fracaso social
- 13) Enfermarnos emocional y físicamente y no hay relaciones intrapersonales
- 14) Enfermarnos psicológicamente y físico
- 15) Enfermarnos psicológicamente, físicamente, perder el control
- 16) No tener relaciones humanas cordiales, perder el control y la cordura
- 17) Enfermarnos psicológicamente, físicamente y no tener una relación intrapersonal

Las consecuencias mencionadas aluden al fracaso social, afecciones en la salud tanto física como mental, dificultades en solución de problemas y conductas inadecuadas, como, pérdida de control o daño a terceros.

3 ¿Qué diferencia hay entre regular y controlar una emoción?

- 1) Regular se trabaja continuamente con el sentimiento y controlar se refiere a la supresión del sentimiento
- 2) Saber responder de manera asertiva en cada momento o situación dependiendo del contexto
- 3) Controlar: no sentir la emoción. Regular: sentir la emoción y no alterarse
- 4) La regulación es inmediata y el controlar con el tiempo
- 5) Al controlar se reprime, la regulación es vivir la emoción
- 6) Que piensas antes de decir algo y no lo haces
- 7) Controlar cuando tomas las cosas con calma Emociones No mides las consecuencias

En gran parte de las respuestas puede apreciarse que hay un entendimiento sobre la diferencia entre regular y controlar una emoción, no obstante, existen respuestas confusas (4 y 7) en las cuales no se aprecia un entendimiento del tema.

Cabe destacar que los participantes con los números 1,10, 11 y 12 escriben sus respuestas de forma similar, indicando que

-
- 8) Controlar es no dejar salir los sentimientos y regular es manifestar de manera apropiada el sentir respondieron en grupo, al igual que los números del 13 al 17.
- 9) Regular implica buscar una salida adecuada de la emoción, mientras que controlar es suprimirla
- 10) En regular se trabaja continuamente con la emoción y controlar se refiere a la supresión del sentimiento
- 11) Regular se trabaja continuamente con el sentimiento y controlar se refiere a la supresión del sentimiento
- 12) Regular se trabaja constantemente con el sentimiento y controlar se refiere a la supresión del sentimiento
- 13) Regular modificar, controlar reprimir
- 14) Regular una emoción es modificar y controlar es reprimir
- 15) Regular es modificar la emoción, controlar es reprimir
- 16) Controlar es reprimir y regular es modificar
- 17) Regular es modificar y controlar es reprimir

4 Todas las emociones tienen alguna función que las hace útiles. ¿Qué función tiene la tristeza?

- 1) Reflexionar para organizar nuestros pensamientos
- 2) Nos hace reflexionar acerca de nuestro actuar y el analizar por qué tenemos ese sentimiento
- 3) Sentir que no está contento
- 4) Descalificación
- 5) Analizamos nuestro comportamiento para modificar y mejorar
- 6) Demostrar que te sucede algo
- 7) Llanto, desesperación, angustia
- 8) Obtener ayuda de los demás
- 9) Buscar el apoyo y solidaridad de otros
- 10) Reflexionar para controlar nuestros pensamientos
- 11) Reflexionar para organizar nuestros pensamientos
- 12) Reflexionar para organizar nuestros pensamientos
- 13) Sentimiento que lleva a la reflexión
- 14) Es un sentimiento que te lleva a la reflexión

Las respuestas hacen alusión a la búsqueda de apoyo, reflexión, introspección y función de indicador para saber que algo anda mal.

Las respuestas con el número 4 y 7, indican conductas o funciones desagradables.

Se mantiene la similitud de respuestas entre los números 1,10, 11 y 12; así como del 13 al 17, dando respuestas que indican comprensión del tema.

-
- 15) Es un sentimiento que lleva a la reflexión
 - 16) Es un sentimiento que lleva a la reflexión
 - 17) Que te lleva a la reflexión
-

5 ¿Qué diferencia hay entre una respuesta apropiada y una adoptada?

- 1) La lógica contra lo común
- 2) Que la respuesta apropiada es la mejor que podemos tener
- 3) Apropiada es la deberías realizar, adoptada es la que haces
- 4) Puedes ser amable y en la adoptada es lo que se debe decir
- 5) La apropiada es racional, la pensamos, la analizamos y la adoptada es lo que siempre hacemos, aunque no sea la más adecuada
- 6) Apropiada dices palabras amables, adoptada es la realidad de lo que vives
- 7) Apropiada: Lo que se tiene que hacer Adoptada: Lo que haces sin pensar
- 8) Lo que debería hacer y lo que hago al final
- 9) Apropiada es lo que debemos hacer y la adoptada es la respuesta que damos en el momento
- 10) Es la lógica contra lo común
- 11) Es la lógica contra lo común
- 12) La lógica contra lo común
- 13) Apropiada es con lo que naces y creces, adoptada basada en la sociedad, en tu contexto
- 14) La apropiada es algo que ya tienes y la adoptada depende del contexto social
- 15) Apropiada a tu pensamiento, con lo que ya tienes, adoptada a tu contexto
- 16) Apropiado es con lo que creces y la adoptada depende del contexto social
- 17) Apropiado es con lo que ya tienes y la adoptada depende del contexto social

La mayoría de respuestas indican que hay una comprensión del tema, no obstante, a continuación, se presentan observaciones para respuestas con ideas diferentes.

La respuesta 4 es confusa, no obstante, se observa similitud con la respuesta número 6 y da sentido a la primera.

El grupo de respuestas 1, 10, 11 y 12 indican que lo apropiado es lógico, mientras lo adoptado es común.

Las respuestas del 13 al 17, plantean que las respuestas apropiadas son innatas mientras las adoptadas se crean a partir del contexto.

6 Elige y describe un tipo de distorsión cognitiva.

- 1) Descalificación: No valorarse como persona
- 2) Descalificación, el sujeto se dice a si mismo de manera irracional que las experiencias positivas, acciones o cualidades no cuentan
- 3) No tengo la capacidad para el puesto
- 4) El sujeto se dice a si mismo de manera irracional que las experiencias positivas, acciones o cualidades

Más de la mitad de respuestas describieron la distorsión cognitiva de descalificación (11 participantes); las respuestas restantes describieron minimización a excepción del número trece, que sólo colocó el nombre, y por último, un participante no dio respuesta.

-
- 5) -----
 - 6) Descalificación: Se dice así mismo de manera irracional que las experiencias positivas, acciones o cualidades no cuentan
 - 7) Descalificación: Hice de comer a mis hijos un caldito muy rico, pero creo que no les gusto
 - 8) Descalificación: sentirse menos
 - 9) Pensar que siempre estoy equivocado y otros tienen la razón
 - 10) Descalificación: cuando no te valoras como persona
 - 11) Descalificación: no valorarse como persona
 - 12) Descalificación: no valorarse como persona
 - 13) La minimización
 - 14) Minimización: cuando no le das el valor real y significativo
 - 15) La minimización, cuando haces menos tus logros
 - 16) Minimización: cuando no le das el valor real a tus logros
 - 17) Minimización: cuando no le das el valor real a tus logros

La descripción frecuente de descalificación puede deberse a que es la distorsión que encabeza la lista de distorsiones en el manual.

7 Escribe una recomendación para manejar el enojo de manera saludable.

- 1) Contar hasta 10
- 2) Alejarse de la o las personas o lo que nos hizo sentir enojo
- 3) Pensar positivo
- 4) Mediante el diálogo
- 5) Reconocerlo y respirar para tranquilizarse
- 6) Ser tolerantes o pacíficos
- 7) Salir a caminar para que se me pase el enojo, gritar
- 8) Obtener fuerza o energía para hacer algo más
- 9) Apartarse de los demás y desahogar la frustración sin causar daño a otros
- 10) Contar hasta 10
- 11) Contar hasta 10
- 12) Contar hasta 10
- 13) Aceptar cosas que no pueden cambiar
- 14) Aceptar cosas que no puedes cambiar, platicar con una persona de confianza
- 15) Aceptar cosas que no puedes cambiar, expresarlo con personas de confianza
- 16) Aceptar cosas que no van a cambiar

Contar hasta 10, es la respuesta elegida para el grupo de participantes con el número 1, 10, 11 y 12. Por otra parte el grupo del 13 al 17 respondieron "Aceptar cosas que no puedes cambiar" haciendo una posible alusión al comentario que se dio en la sesión 2 del tema co-regulación en el aula.

Las respuestas restantes mencionan: alejarse, expresar la emoción en un lugar adecuado, pensar en positivo, dialogar y ser tolerante.

17) Aceptar cosas que no puedes cambiar y expresarlo con una persona de confianza

8 Con tus palabras, ¿Qué es la Co-regulación emocional?

- 1) Tener suficiente empatía para atender las emociones de los demás y las propias
- 2) Regular nuestras emociones ayudados por otra persona o ayudar a la otra persona a regular sus emociones
- 3) Regular las emociones para no afectar al otro o que la misma emoción se la transmites a la otra persona
- 4) El proceso mediante el cual las personas alteran dinámicamente sus acciones con respecto a las acciones de quienes le rodean. Esto se logra con cada individuo integrado
- 5) Regular con la ayuda de otros mis emociones
- 6) Es el proceso donde las personas alteran dinámicamente sus acciones con respecto a las acciones que los rodean
- 7) Es cuando mediante la cual las personas alteran una acción respecto a las acciones que lo rodean
- 8) Acción entre dos o más personas para controlar la manifestación de su sentir
- 9) Ajustar nuestras emociones captando las respuestas de otros. Así al adecuar las emociones logramos interacciones efectivas
- 10) Tener empatía para entender las emociones de las personas
- 11) Tener la suficiente empatía para entender las emociones de las demás personas
- 12) Tener la suficiente empatía para entender las emociones de los demás y las propias
- 13) Controlar emociones
- 14) Ser consciente de las emociones, identificarlas y aprender a manejarlas
- 15) Ser consciente de las emociones
- 16) Ser consciente de las emociones y aprender a manejarlas
- 17) Conscientes de emociones y aprender a controlarlos

Se observa que el grupo de respuestas 1, 10, 11 y 12 hacen alusión a la empatía como factor para la co-regulación emocional.

Los participantes con el número 4 y 6, escriben como respuesta una copia de la definición descrita en el manual.

Por último, los participantes del 13 al 17 hicieron una descripción más afín con el término de regulación emocional en comparación a co-regulación emocional.

Recopilación de respuestas y observaciones del cuestionario de aprendizajes adquiridos, aplicado al término de la sesión 2. Elaboración propia.

Clasificación de comentarios opcionales y obtenidos en la post-evaluación

Con respecto al análisis cualitativo del taller, se presenta la transcripción de los comentarios tanto opcionales para la primera sesión, como los obtenidos en la post-evaluación del taller, destacando con diferentes colores aquellas frases o palabras que hagan alusión a categorías similares, considerando las seis categorías que emergieron del análisis de contenido.

- Aprendizaje vicario, alusión a ser un buen ejemplo.
- Claridad emocional, alusión a conocer e identificar emociones
- Atención emocional, alusión a darse un tiempo de reflexión.
- Emociones como facilitadores, alusión a mejoras en el rendimiento, desarrollo profesional y personal
- Regulación emocional, alusión a aprender a expresar emociones adecuadamente, alusión a controlar y regular emociones
- Aceptar errores y ver defectos

Comentarios opcionales 1° sesión

- “Es importante reflexionar en relación a las emociones. Tener un momento en el día para pensar en mí en lo que hice, cómo me sentí. Pensar en lo que hice con los alumnos y que consecuencias podría haber.”
- “Es muy importante darnos tiempo para sentir, para darnos un tiempo de descargo emocional de las cosas que nos hacen daño en nuestra vida para tener un mejor rendimiento en nuestro trabajo.”
- “Me gustaría compartir información contigo y mis compañeros sobre el fortalecimiento de la ESE en Docentes.”
- “Muchas Felicidades por tu excelente trabajo, fue muy interesante y me llevo de esta sesión un aprendizaje muy importante “predicar con el ejemplo” para mi familia y mis alumnos.”

- “Aprendizaje observacional. Todos aprendemos a través del ejemplo ya sean cosas buenas o no tan buenas y nosotros como maestros somos el ejemplo de muchos niños que causaran un impacto a lo largo de su vida.”

Comentarios, post- evaluación ¿Qué me llevo de esta experiencia?

- “Buena experiencia ya que aprendí a distinguir mis emociones, la cual se van obteniendo nuestros conocimientos.”
- “Debo poner más atención a mis emociones, analizarme en el momento y reflexionar sobre lo que hice bien o mal, a quererme más, a aceptar mis errores. Me agrado mucho.”
- “Fue una actividad interesante, dinámica y atractiva. Espero que continúes con ese entusiasmo y profesionalismo. Muchas Felicidades¡”
- “Nuevos aprendizajes, formas de expresión emocional. Empatía. La ponente se preparó bien para su exposición.”
- “Que es muy importante tener tiempo para nosotros como personas, de esta manera nuestra función docente y como parte de una familia se complementa y logramos mejores resultados.”
- “Lo importante de saber y conocer mis emociones para así poder expresarlas de manera adecuada sin lastimar o lastimarme.”
- “La oportunidad de darme cuenta de que necesito crear mis espacios para reflexionar sobre lo que hago y cómo me siento, ya que así podré expresar mis emociones y sentirme más equilibrado en mi vida personal y profesional.”
- “Reconocer la importancia de identificar mis sentimientos y emociones con la finalidad de tener una vida plena, así como un desarrollo profesional eficiente.”
- “A controlar mis sentimientos “

- “Que tenemos derecho a sentir y expresar nuestras emociones, sin embargo, es necesario aprender a manejarlas de acuerdo a la situación donde se presente, es decir, podemos regular nuestras emociones.”
- “Aprender a controlar mis emociones personales y a manejar las mismas.”
- “Es importante conocer e identificar tus sentimientos y emociones con el objetivo de tener un proyecto de vida presente y a futuro.”
- “Es importante reconocer los sentimientos y saber transmitirlos. Cuidar como nos comunicamos para no afectar a los demás ya que ellos pueden presentar algún tipo de sentimiento y si es posible ayudarlos.”
- “Lo importante que es reflexionar en relación a nuestras emociones. Hacer conciencia de las emociones y poder controlarlas.”
- “La importancia de reconocer tus estados de ánimo y sentimientos con la finalidad de desarrollarte profesionalmente y ante la sociedad.”
- “Aprendí a controlar mis emociones y ver mis defectos.”
- “Conocer e identificar los estados de ánimo y saberlos controlar cuando sea necesario.”
- “Conocer mis emociones y saberlos controlar.”

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

6.1 Discusión de resultados

Esta investigación tuvo por objetivo diseñar, implementar y evaluar la eficacia de un taller de regulación y co-regulación emocional en docentes, contribuyendo al estudio del fenómeno en el ámbito educativo, esencialmente en población adulta docente.

Los efectos observados tras la intervención fueron evaluados de manera cuantitativa y cualitativa mediante diferentes tipos de datos y análisis.

En el primer análisis cuantitativo se observaron cambios a nivel global y en los factores de regulación emocional (RE), a excepción del factor rechazo; donde solo en una comparación cruda de los datos si se observan cambios.

De manera singular, debe destacarse que Interferencia fue el factor con mayor número de cambios favorables, así como el factor que presentó mayor desregulación en un inicio, contrario a Confusión, factor con mayor eficacia en el pretest; es decir que, antes del taller, los maestros presentaban más problemas para concentrarse en sus actividades ante emociones no agradables, pero no tenían dificultades al reconocer las emociones que experimentaban.

El comportamiento evaluado de los docentes antes de la intervención, no concuerda con lo propuesto por Hernández (2018) quien, para la aplicación de la misma escala, señala en su investigación al factor Desatención, como el área con mayor desregulación en población docente y Descontrol como el factor con menor problemática.

Resulta interesante que en el factor Desatención se presentaron cambios tanto a favor como en contra (Figura 24 y Tabla 6), lo que permite deducir que, para los cambios negativos, antes de la intervención del taller se creía tener una atención emocional efectiva, no obstante, tras la capacitación los docentes se percataron de que no eran en realidad conscientes de sus emociones. Dicha hipótesis pudiera coincidir con

la información cualitativa, puesto que existen comentarios que aluden al tema, como los siguientes:

- “...un maestro comentó que no le resultaba extraño que a pesar de saber qué es la felicidad o el enojo, son pocas las veces que piensa acerca de ellas y cómo le repercuten...” (sesión 1, resultados).
- “...no es fácil darnos un tiempo para reflexionar sobre cómo nos sentimos y por qué” (sesión 1, dudas y comentarios).
- “Hoy aprendí que, como maestros, tenemos muchas emociones a lo largo del día, pero no siempre pensamos en ellas...” (sesión 1, dudas y comentarios).
- Todos los comentarios marcados en azul (Atención emocional, alusión a darse un tiempo de reflexión) en el apartado de clasificación de comentarios opcionales y obtenidos en la post-evaluación.

De igual forma, el incumplimiento de la tarea de llenar el autorregistro (Anexo 9 y sesión 2 *Emoción y expresión*) de algunos maestros, pudiera haber influido al crear conciencia de la falta de atención emocional que se tuvo antes de participar en el taller.

Por otra parte, se aplicó una escala dicotómica (Anexo 3), con el fin de observar si existe una relación entre la percepción que tienen los docentes sobre sus alumnos y su propia RE, partiendo del supuesto de que lo que piensa y siente el profesorado acerca de la disciplina de sus estudiantes condiciona su RE. Idea que partió de lo expuesto por Lapponi (2017), quien propone que el clima del aula también depende de las expectativas y atribuciones que hacen los maestros hacia sus alumnos (creencias) y los sentimientos que éstos le generan. El resultado del análisis de correlación fue negativo, sin embargo, se observó un cambio positivo en la percepción que se tenía de los alumnos, tras la aplicación del taller (Figura 26 y 27).

Algo semejante ocurre para la correlación entre edad y RE, así como para la asociación entre RE y años de trabajar como docente, puesto que no hubo una correlación significativa. No obstante, las tablas de contingencia (Tabla 7, 8, 9, 10,11,12,13, 14, 15, 16, 17 y 18) muestran datos interesantes. Por ejemplo, para la relación entre edad y RE, se observó que los docentes de 36 a 46 años presentan una mayor RE. Asimismo respecto a la relación de años de laborar como docente y la RE, se observó que el grupo de 8 a 14 años de docencia tiene una mejor RE.

Dentro de este orden de ideas, en el factor Rechazo en relación con la variable edad, se observa que, a mayor edad, mejor eficacia (coincidiendo con lo observado en el modelo Logit, Tabla 30), así mismo, a más número de años como docente, mayor adecuada RE en Rechazo.

En cuanto a Descontrol e Interferencia, el grupo de edad con mayor eficacia en ambos factores es el compuesto por docentes de 36 a 46 años, mientras que la eficacia en RE para Descontrol e Interferencia en relación con la variable de años como docente se presenta en el grupo de 8 a 14 años.

Para Desatención emocional, cabe destacar que los grupos de 8 a 14 y 22 a 35 años de edad como docente, tienen una mejor eficacia. Así mismo en el factor Confusión, es el grupo de 8 a 14 años el que presenta mayor RE efectiva.

En cuanto a la información cualitativa relevante, en la relatoría de sesiones, se observan comentarios que hacen alusión a la reflexión que el taller generó en los docentes respecto a la responsabilidad que tienen con sus alumnos como modelos a seguir; esto coincide con investigaciones sobre aprendizaje vicario y la importancia del papel de los cuidadores principales y su ejemplo durante la infancia (Bandura, 1982; Esquivel, 2014, 2010; Gross y Muñoz, 1995 y Martínez y Pichardo, 2018).

Dentro de la información cualitativa obtenida, también se exponen comentarios acerca de la importancia de aprender a atender y manejar las emociones, reforzando la

relevancia de investigaciones sobre los beneficios e importancia de la RE adulta y docente (Body, Díaz, Recondo y del Río, 2016; Cassullo y García, 2015; Fernández y Ávila, 2018; Hernández, 2018; Jennings, et al., 2017; Lapponi, 2017; Pacheco, 2017; Pegalajar y Lopez, 2015; Pérez, Filella, Alegre y Bisquerra, 2018; Ramia 2014; Richaud, 2017 y Rodríguez, 2019).

A partir de la información vertida en los cuestionarios de aprendizajes adquiridos, se observa que a pesar de distinguir la diferencia entre regular y controlar una emoción, el término controlar se ve arraigado a el vocabulario del personal docente.

Por último, en el apartado de clasificación de comentarios opcionales y de la post-evaluación, se observó que el taller contribuyó a la sensibilización del profesorado en relación con temas de modelamiento, confusión, interferencia, atención y descontrol emocional.

Ahora bien, cabe recordar que se realizó un análisis logístico binario (Logit), con el objetivo de obtener modelos tanto explicativos como predictivos de la RE docente, para los cuales no se encontraron investigaciones previas que hayan hecho dicho análisis o considerado el tema.

En este contexto, se considera necesario exponer lo obtenido, con el fin de promover la creación de modelos que permitan determinar grupos de docentes vulnerables e idóneos en RE, lo cual tendría un gran beneficio en el campo de la capacitación y atención preventiva, identificando a la población objetivo que más lo necesita. Así mismo, al identificar docentes con las condiciones idóneas para su RE, se podrán desarrollar grupos que funjan como agentes de cambio, para mejorar factores psicosociales en las escuelas, facilitando los objetivos de la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, (STPS, 2019).

En síntesis, del análisis Logit se desprende que a mayor edad mayor riesgo de tener una inadecuada RE, por lo que la juventud podría considerarse como un factor de

protección. Este hallazgo es se contrapone a lo obtenido por Urzúa, et al. (2016), quienes en su investigación sobre dificultades en la RE adulta, concluyen que a mayor edad menor presencia de desregulación emocional; no obstante, también mencionan que sus resultados pueden deberse a que los adultos de su población presentan una alta frecuencia de desatención emocional, pudiendo impactar en consecuencia con una baja desregulación emocional.

Para interpretar las diferencias de la variable edad, es importante tomar a consideración el contexto (Gross, 2015), ya que la edad puede ser un tema generacional, observándose que las personas mayores tienden a inhibir las emociones negativas, en comparación con los más jóvenes, posiblemente por el contexto en el cual fueron socializados (Urzúa, et al., 2016). Así mismo, debe recordarse que en México predominó una educación anti-emocional en generaciones anteriores (Casassus, 2007; Huerta, 2019 y Retana, 2012), pudiendo influir en la RE que tienen los adultos actualmente.

Por esto podría sugerirse que, en el caso de la presente tesis, el que una edad mayor sea factor de riesgo y la juventud un factor de protección, puede ser producto de diferencias entre generaciones, más que una degradación de la RE con el paso de los años.

Por otra parte, en cuanto a los años de trabajo como docente, es decir la experiencia laboral, se percibe que a mayor experiencia mayor eficacia en la RE (a excepción del factor Confusión). Esto difiere con lo obtenido por Hernández (2018), quien postula que profesores con mayor antigüedad muestran mayores calificaciones desfavorables en RE para la misma escala empleada.

También podría inferirse que las diferencias con Hernández (2018) se deben a que la muestra docente de su investigación se formó en mayor porcentaje por docentes con menor experiencia laboral, impidiendo una correcta visualización del fenómeno.

La RE docente es un tema poco estudiado, por tanto, no se encontraron investigaciones que hayan identificado los rasgos sociodemográficos, tales como tener hijos, nivel educativo, estado civil y posición docente, en relación con la RE. Sin embargo, para la variable género (sexo), se ha observado en varias investigaciones, que no hay un género predilecto para una adecuada RE (Cassullo y García, 2015; Kong, Zhen, Li, Huang, Wang, et al., 2014; Martínez y Sánchez, 2014 y Molero y Pantoja, 2015).

Para la presente tesis se percibe que el ser mujer, no tener hijos o tener sólo uno en comparación a tener dos, tener una maestría, ser soltero y docente frente a grupo, son factores sociodemográficos que propician una adecuada RE y el funcionamiento de los factores Rechazo y Descontrol, que aluden a reacciones de no aceptación del propio estrés y dificultades para mantener el control del comportamiento ante la intensidad emocional.

En el caso del factor Interferencia, que hace referencia a las dificultades para concentrarse y cumplir tareas cuando se experimentan emociones displacenteras, se percibe que el ser mujer, no tener hijos o tener sólo uno en comparación a tener dos, tener una maestría, estar casada o vivir en unión libre y ser docente frente a grupo, son factores sociodemográficos de protección.

Mientras que para el factor Desatención, que alude a las dificultades para atender y reconocer las emociones que se experimentan, ser hombre, tener hijos, tener una maestría, estar casado o vivir en unión libre y ser docente frente a grupo, son factores de protección.

Y por último para el factor Confusión, que consiste en la dificultad para conocer y tener claridad respecto de las emociones que se están experimentando en el momento, ser mujer, no tener hijos o tener sólo uno en comparación a tener dos, tener una licenciatura como último grado de estudios, estar casada o vivir en unión libre y ser docente frente a grupo, son factores de protección.

Al haberse realizado un análisis dicotómico, los factores de riesgo obtenidos (Tabla 26) debieran ser las variables contrarias a las ya señaladas en los modelos de RE, lo cual se confirma después de realizar un segundo análisis para la obtención de un modelo predictivo de RE inadecuada, validando así a las variables expuestas como factores de riesgo.

6.2 Conclusiones

La regulación y co-regulación emocional docente ha sido un tema que presenta todavía muchas interrogantes y pocas respuestas, puesto que como se ha mencionado aún falta mucha investigación sobre el fenómeno (Hernández, 2018 y Rodríguez, 2019). Esta investigación contribuye con varios hallazgos puntuales al cuerpo de conocimiento que existe sobre la materia.

A lo largo de este trabajo de tesis, se ha explicado que los beneficios de la promoción de una regulación emocional efectiva llevan no sólo a cambios positivos individuales para las personas que aprenden a regular sus emociones, sino que también abren la posibilidad de mejorar la interacción con los otros, en este caso con los alumnos, logrando una co-regulación emocional efectiva.

Mediante la información cualitativa obtenida como parte de la evaluación del taller, se observa que éste detonó una reflexión en los docentes, especialmente en torno a la falta de consciencia sobre el poder que tienen sus acciones como ejemplo para sus alumnos y de la falta de autocuidado emocional y su importancia.

Según lo observado en los resultados de la evaluación, es claro que hubo un efecto positivo en la regulación emocional de la población participante tras la aplicación del taller, incluyendo una mejora en la percepción que tenían sobre sus alumnos después de la capacitación.

Las principales aportaciones de la presente investigación fueron el concientizar y sensibilizar al personal docente sobre la importancia de promover una regulación y co-regulación emocional efectiva en el ámbito escolar, así como exponer que los resultados

del análisis de la relación entre edad y RE docente pueden interpretarse más como una diferencia entre generaciones y contextos, que un aumento o disminución paralela a la edad. Además, se logró proponer un modelo predictivo y explicativo de la RE, que incluye factores sociodemográficos de riesgo y protección, y que puede determinar la eficacia e ineficacia en RE docente; esto pretende poner sobre la mesa la idea de crear perfiles o modelos que permitan identificar sectores vulnerables entre la población docente, con el fin de promover una RE efectiva en ellos, así como detectar docentes con las características idóneas para formar grupos de ayuda o agentes de cambio que contribuyan a modelar la RE con sus pares.

Finalmente, resulta conveniente seguir investigando acerca del papel de la RE docente, tanto como factor regulador de su propia satisfacción y bienestar (por ejemplo, previniendo *burn out*) como factor clave en la facilitación de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como promover intervenciones que fomenten una regulación y co-regulación emocional efectiva en el ámbito escolar.

6.3 Limitaciones y sugerencias

Como sugerencia al diseño del taller para la tarea de autorregistro de emociones en la primera sesión, debe considerarse su eliminación o bien darle seguimiento mediante recordatorios para asegurar la entrega. También es recomendable introducir las diferencias que se presentan en materia de RE, dependiendo la etapa de desarrollo de los alumnos. Y, por último, se sugiere cambiar el llenado individual de las actividades escritas para fomentar la reflexión en grupos, pues se observó una mejor interacción y asimilación de la información cuando el profesorado llenaba las actividades en equipo.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el tamaño de la muestra, la cual, a pesar de ser idónea para la aplicación de un taller, es pequeña para el análisis del efecto del taller con fines de investigación, lo que invita a tomar con cierta reserva los resultados de la regresión logística. Otra de las restricciones que se presentaron durante el proceso, fue la poca disposición que se tiene del tiempo y espacio prestado

por parte de la institución educativa, debido a que las escuelas suelen tener una agenda apretada o dependen de órdenes externas.

Como sugerencia, para futuras intervenciones, debe tomarse en consideración el grado escolar que imparten los profesores, puesto que hubo comentarios que hacen alusión a las diferencias que existen al trabajar con niños más pequeños o más grandes (sesión 2 Co-regulación emocional), ya que los problemas y experiencias que enfrentan con sus alumnos suelen no ser iguales lo que depende de la etapa de desarrollo de los alumnos. Como se hace mención en diferentes investigaciones, con el paso del tiempo se producen cambios en las habilidades cognitivas de los menores, las que se tornan gradualmente más abstractas y complejas hasta que al llegar a la adolescencia las emociones son comprendidas de forma más compleja (Gross y Muñoz, 1995; Gross y Thompson, 2007 y Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014); en la medida que los niños maduran, también lo hace la calidad de la interacción emocional, en este caso la co-regulación docente alumno (Evans y Porter, 2009).

En cuanto a la investigación de la RE y co-regulación docente, una limitante notable fue la medición del fenómeno puesto que en ella se utilizó un instrumento que fue diseñado para población general y de otro país, por tanto, se sugiere crear una adaptación mexicana del instrumento utilizado y recopilar evidencia de su validez, o bien construir una escala específica para población docente, lo que contribuiría a evitar un error de medición y contar con resultados con mayor solidez científica.

Por otra parte, se sugiere fomentar la educación emocional en la población docente puesto que, como se describió en la presente tesis, el modelo educativo SEP 2017 está mayormente dirigido a los niños, dejando de lado o dando por hecho que los maestros y maestras de México tienen las competencias socioemocionales necesarias o suficientes.

De igual forma, es importante considerar las oportunidades que abre la NOM 035, la cual aún no ha sido adaptada para su uso en la educación pública del país, pues

como se vio a lo largo de este trabajo, la salud mental de los docentes puede verse afectada por la labor que realizan, lo cual puede prevenirse.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2018). *DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Incluye acceso a eBook)* (5.ª ed.). Editorial Medica Panamericana S.A. de C.V.
- Andere M., E. (2019, 1 noviembre). Las escuelas y la NOM 035. *El Reforma*.
https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rv al=1&urlredirect=https://www.reforma.com/las-escuelas-y-la-nom-035-2019-11-01/op167497?referer=--7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a--
- Andrés, L., Castañeiras, C. E., & Richaud, C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 217-241.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439643138006>
- Aonso, G., Baquero, M., Limonero, J. T., & Muñoz, R. (2018). La regulación emocional en el ámbito de la atención primaria. *Dossier*, 115, 2-13.
<https://doi.org/10.14635/IPSIC.2018.115.12>
- A.P.A. (1994). *Dsm IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4.ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and Aggression*. Springer Publishing.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Ediciones Martínez Roca.
- Barcelar, L. S., & Martín, M. Á. C. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945186508>
- Berking, M., Margraf, M., Ebert, D., Wupperman, P., Hofmann, S. G., y Junghanns, K. (2011). Deficits in emotion-regulation skills predict alcohol use during and after cognitive-behavioral therapy for alcohol dependence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 79(3), 307.

- Bisquerra, R. (s. f.). *Un modelo de competencias emocionales – Rafael Bisquerra*. Rafael Bisquerra. Recuperado 2 de marzo de 2019, de <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/un-modelo-de-competencias-emocionales/>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones (Educar, instruir nº 4) (1.ª ed.)*. Editorial Síntesis, S. A.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 223-250). Wolters Kluwer.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*(6), 419-443. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002>
- Body, L., Díaz, N. R., Recondo, O., & del Río, M. P. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87*, 47-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802512>
- Boehm, J. K., & Kubzansky, L. D. (2012). The heart's content: the association between positive psychological well-being and cardiovascular health. *Psychological bulletin, 138*(4), 655.
- Brody, L. (2009). Gender, Emotion, and the Family. *Harvard University Press*, 1-359. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjsf5n8>
- Cabrera, I. (2017). *Regulación emocional en niños escolares de 6 a 12 años con trastornos depresivos que asisten a escuelas primarias públicas de la zona poniente de la Ciudad de México*. [Tesis de diplomado]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://132.248.9.195/ptd2017/julio/0761939/0761939.pdf>
- Calderón, M., Gonzáles, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: Manual de educación emocional (1.ª ed.)*. San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional. Segunda edición*. Alianza Editorial.
- Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cervantes, W. (2014). *Taller de Regulación Emocional en un grupo de adolescentes con factores de riesgo*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma De México. <http://132.248.9.195/ptd2014/octubre/0723031/0723031.pdf>
- Cohen, N., & Rojas, G. G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: La producción de los datos y los diseños (Spanish Edition)*. Teseo.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O.' D. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), Schonert, K. A., Kitil, M. J., & Hanson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. University of British Columbia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf>
- Cortés, N. (2019). *Funciones ejecutivas y regulación emocional en el envejecimiento - comparación entre hombres y mujeres*. [Tesis de maestría]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://132.248.9.195/ptd2019/agosto/0793668/0793668.pdf>
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. John Murray.
- Dongil, E., & Cano, A. (2014). *Guía de autoayuda sobre tipos de intervención para manejar las emociones (1.ª ed.)* [Libro electrónico].

<https://studylib.es/doc/7126219/gu%C3%ADa-de-autoayuda-sobre-tipos-de-intervenci%C3%B3n-para-manejar>

Dustin, A., & Sánchez, R. (2010). *Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. UNAM, Facultad de Psicología.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2007). Prosocial Development. *Handbook of Child Psychology*, 646-718.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>

Ekman, O. P. P., & Davidson, R. P. P. O. J. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (1.ª ed.). Oxford University Press.

Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8, 1-9.
<https://www.redalyc.org/pdf/4990/499051499006.pdf>

Esquivel, F. (2014). *Regulación emocional, correulación materna y temperamento en la primera infancia*. [Tesis de doctorado]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
<http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/0709334/0709334.pdf>

Evans, C. A., & Porter, C. L. (2009). The emergence of mother–infant co-regulation during the first year: Links to infants' developmental status and attachment. *Infant Behavior and Development*, 32(2), 147-158.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.12.005>

Eysenck, M. W. (2019). *Psicología basica* (1.ª ed.). Manual Moderno.

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486.
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>

Fernández, A., & Ávila, A. (2018). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora de la escuela. *Rilme* 481-484.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682948/RILME_114.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández, E., & Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Ariel.

- Fernández, M. Á. R., García, M. I. D., & Crespo, A. V. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo-conductuales*. Desclée De Brouwer.
- Fernández-Álvarez, J., Molinari, G., Colombo, D., García-Palacios, A., Riva, G., & Botella, C. (2018). La regulación emocional como factor transdiagnóstico en psicoterapia: Luces y sombras de un campo en desarrollo. *Revista de Psicoterapia*, 29(110), 17-35. <https://doi.org/10.33898/rdp.v29i110.245>
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2016). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20, 77-89. <http://jornadasaludemociongenero.uji.es/wp-content/uploads/2014/11/Fernandez-Berrocal.pdf>
- Flores, J., y González, G. (2018). *Implementación de un curso-taller de regulación emocional dirigido a psicólogos que realizan servicio social en un ambiente hospitalario*. [Tesis de licenciatura]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://132.248.9.195/ptd2018/septiembre/0780435/0780435.pdf>
- Fogel, A. (1993). *Developing Through Relationships*. Harvester Wheatsheaf.
- Fox, N. A. (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 152-166. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01282.x>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2015.16.154>
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition & Emotion*, 7(3-4), 357-387. <https://doi.org/10.1080/02699939308409193>
- Gable, S. L., Reis, H. T. y Elliot, A. J. (2000). Behavioral activation and inhibition in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1135-1149.
- Garaigordobil, M. L. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5(8), 105-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785345>

- García, P. (2017). *Regulación emocional en la infancia, una revisión*. [Tesis de licenciatura]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
<http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779181/0779181.pdf>
- Godínez Castillo, C., & Flores Olvera, D. M. C. (2019). Disregulación emocional y emociones morales en educación: aportaciones desde la neuropsicología. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 45-52.
<https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.407>
- Golan, O., Sinai-Gavrilov, Y., & Baron-Cohen, S. (2015). The Cambridge Mindreading Face-Voice Battery for Children (CAM-C): complex emotion recognition in children with and without autism spectrum conditions. *Molecular Autism*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13229-015-0018-z>
- Goldrine Godoy, T., & Rojas Ramírez, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor –alumno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 177-197. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052007000200010>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Alianza Editorial.
- Gómez, I. (2015). *Dificultades específicas de la regulación emocional en los emocional en los adolescentes con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS*. [Tesis de doctorado]. UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA.
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_322795/igs1de1.pdf
- Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 8, 96-117.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gómez, O. I., & Calleja, N. (2017). Regulación emocional: Escalas de medición en español [revisión psicométrica]. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(2), 81-91. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10209>
- Grant, M., Salsman, N. L., & Berking, M. (2018). The assessment of successful emotion regulation skills use: Development and validation of an English version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire. *PLOS ONE*, 13(10), e0205095. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205095>

- Grau, Llorens, García y Burriel. (2003). Consecuencias de los obstáculos/facilitadores organizacionales sobre la salud mental de los profesores de instituto. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 295-299.
- Gray, J. A. (1994). Three fundamental emotion systems. En *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 243-247). Oxford University Press.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (1998b). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). *Handbook of Emotion Regulation, Second Edition* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-22). The Guilford Press.
- Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa, A., Garrido, L., & Leiva, J. (2014). Validez y Confiabilidad de la versión adaptada al español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en población chilena. *Sociedad Chilena de Psicología Clínica*, 32, 19-29.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v32n1/art02.pdf>
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *European Review of Applied Psychology*, 66(3), 127-138.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.006>
- Heise, D. R. (1989). Effects of Emotion Displays on Social Identification. *Social Psychology Quarterly*, 52(1), 10. <https://doi.org/10.2307/2786900>

- Hernández, R. (2018). *Evaluación de la regulación emocional de docentes de educación básica*. [Tesis de licenciatura]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
<http://132.248.9.195/ptd2018/mayo/0773704/0773704.pdf>
- Hernández, S. V., & Gutiérrez, M. (2012). Estilos de Afrontamiento ante Eventos Estresantes en la Infancia. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 687-698.
<https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2012.2.182>
- Huerta, M. E. (2019). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*, 27, 169-192.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1681/1425>
- Hwang, H., & Matsumoto, D. (2018). *Functions of Emotions*. Noba.
<https://nobaproject.com/modules/functions-of-emotions>
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Springer Publishing.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100(1), 68-90. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.100.1.68>
- Jaim, G. (2008). *La tragedia educativa* (1.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., DeWeese, D., Mauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. (2017). Supplemental Material for Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 1-19.
<https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Keltner, D., Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2014). *Understanding Emotions*. Hoboken.
- Kemper, T. D. (1987). How Many Emotions Are There? Wedding the Social and the Autonomic Components. *American Journal of Sociology*, 93(2), 263-289.
<https://doi.org/10.1086/228745>

- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. <https://doi.org/10.1007/bf00992553>
- Kong, F., Zhen, Z., Li, J., Huang, L., Wang, X., Song, Y., & Liu, J. (2014). Sex-Related Neuroanatomical Basis of Emotion Regulation Ability. *PLoS ONE*, 9(5), e97071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0097071>
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Lapponi, S. F. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201610149719>
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción*. Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation* (English Edition) (1.a ed.). Oxford University Press.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: A functional view. En *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). Oxford University Press.
- López, M. D., Puddington, M. M., Jaramillo, M. F., Moiseff, C., Gagliesi, P., & Stoewsand, C. (2017). Evaluación de un programa de mindfulness. Efectos preliminares sobre regulación emocional y sintomatología. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333153776001>
- López, P. (2017). *Regulación emocional y competencias sociales en la prevención de conductas de bullying en preescolares*. [Tesis de licenciatura]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0766198/0766198.pdf>

- López-Posada, L. M., González-Rubio, J., & Blandón-López, A. (2018). Trabajo emocional: conceptos y características Revisión de literatura. *Civilizar*, 18(35), 103-114. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a08>
- Marchant, T., Milicic, N., & Pino, M. J. (2017). La Autoestima en Alumnos de 3° a 8° Básico. Una Mirada por Nivel de Escolaridad y Género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10.2(2017), 203-218. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.006>
- Márquez, Fernández, Montorio y Losada (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4),616-622.[fecha de Consulta 1 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0214-9915. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720417>
- Mandler, G. (1984). *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. W W Norton & Co Inc.
- Martínez, G & Pichardo, N. (2018). *Programa de intervención para promover estrategias de co-regulación emocional en madres y/o cuidadores principales de niñas y niños preescolares*. [Tesis de licenciatura]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://132.248.9.195/ptd2018/mayo/0774040/0774040.pdf>
- Martínez, M. (2018). *Efectos de la personalidad, los recursos personales y el contexto en la regulación emocional de los adultos*. [Tesis de doctorado]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://132.248.9.195/ptd2018/mayo/0774040/0774040.pdf>
- Martínez, P. M., & Sánchez, A. R. (2014). Correlatos entre bienestar subjetivo y regulación emocional del enojo: Diferencias por sexo. *Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.*, 19(1), 170-198. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614010.pdf>
- Mérida, S., & Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional, burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 371-389. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489018.pdf>

- Merino, C., Lunahuaná-Rosales, M., & Pradhan, R. K. (2016). Validación estructural del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS): estudio preliminar en adultos. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 22(1), 103-110.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n1.09>
- Molero, D. (2015). Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria. En A. Pantoja (Ed.), *A Investigar con y para la sociedad* (pp. 369-378). AIDIPE.
- Nezu, A. M. (2006). *Formulación de casos y diseño de tratamientos cognitivo-conductuales* (1.ª ed.). Editorial El Manual Moderno.
- Nneka, M. (2015). *Parent-child Co-regulation Predicting Emotion Regulation in Early Childhood*. [Tesis de doctorado]. UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT GREENSBORO.
https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Morris_uncg_0154D_11759.pdf
- Oberst, U. (2016). *Psicología diferencial en regulación emocional adaptativa y desadaptativa*. [Tesis de doctorado]. UNIVERSITAT RAMON LLULL, BARCELONA. <https://www.tdx.cat/handle/10803/398695>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*.
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Ortega, R. M. A., & Suck, T. E. A. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica: Una guía para terapeutas* (1.ª ed.). El Manual Moderno.
- Ortiz, A. (2014). *Elaboración y validación de una escala de estrategias de RE para niños*. [Tesis de licenciatura]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://132.248.9.195/ptd2014/junio/0714410/Index.html>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
<https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>

- Panksepp, J. (1982). Toward a general psychobiological theory of emotions. *Behavioral and Brain Sciences*, 5(3), 407-422.
<https://doi.org/10.1017/s0140525x00012759>
- Pegalajar, M. C., & López, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2785>
- Pérez, N. (2014). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. En *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 97-115). Desclée.
- Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria (evaluation of an emotional education program for primary teachers). *Educación XX1*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pérez, Y., & Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harpercollins College Div.
- Plutchik, R. (1985). On emotion: The chicken-and-egg problem revisited. *Motivation and Emotion*, 9(2), 197-200. <https://doi.org/10.1007/bf00991576>
- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el Rendimiento Académico Infantil a través de la Inteligencia Emocional. *Psicología Educativa*, 25(1), 23-30. <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>

- Ramía, N. (2014). La regulación emocional, la relación estudiante-profesor y el aprendizaje. *Para el aula*, 27-28.
https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_010_0015.pdf
- Reeve, J. (2010). *Motivación Y Emoción* (5.ª ed.). Mcgraw Hill Education.
- Retana, B., & Sánchez, R. (2016). Aprendiendo a regular el miedo: evaluación de un taller para adultos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 21-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29248180003.pdf>
- Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24.
- Reyes O., M. A. & Tena S., E. A. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica: Una guía para terapeutas*. México: Manual Moderno.
- Reyes, M. A. (2012). Procesos Psicológicos Básicos en Terapia Cognitivo Conductual: Una Guía para la Conceptualización de Caso y Diseño de Plan de Tratamiento. *Manuscrito en preparación*.
- Ribero-Marulanda, S., Vargas, G., & Rochy, M. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 495-525.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21329176004>
- Richaud, M. C. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Revista de la Universidad Adventista del Plata*, 19(1-2), 5-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3183493>
- Richaud, M. C. (2017). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 171-176. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142g.pdf>
- Rivera, R. (2014). *Taller para docentes: manejo de las emociones en la educación primaria pública*. [Tesina de licenciatura]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
<http://132.248.9.195/ptd2014/agosto/0718284/0718284.pdf>

- Rodríguez, M. (2019). *Trabajo Emocional: su relación con determinantes psicosociales, salud mental y biomarcadores en profesores universitarios*. [Tesis de doctorado]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://132.248.9.195/ptd2019/febrero/0785186/0785186.pdf>
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., y O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(55), 7–23. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925503>
- Saaeni, C. (1997). *Emotional competence and emotional intelligence*. Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Publications.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). *Emotional Development: Action, Communication, and Understanding*. Wiley y Sons.
- Sackeim, H. A. (1983). Self-deception, self-esteem, and depression: The adaptive value of lying to oneself. En J. Masling (ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories* (vol. 1, pp. 101-157), Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Sackeim, H. A., Greenberg,
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Samson, A. C., & Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition & emotion*, 26(2), 375-384.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotion. En *Advances in experimental social psychology* (pp. 49-80). Academic.
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (2001). *Appraisal Processes in Emotion*. Oxford University Press.
- SEP. (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35(8), 691-712. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.35.8.691>
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1992). The organisation of emotional experience: Creating links among emotion, thinking, language, and intentional action. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 225-244. <https://doi.org/10.1080/02699939208411070>
- STPS. (2019). *Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosociales*. gob.mx. <https://www.gob.mx/stps/articulos/norma-oficial-mexicana-nom-035-stps-2018-factores-de-riesgo-psicosocial-en-el-trabajo-identificacion-analisis-y-prevencion>
- Suls, J., & Bunde, J. (2005). Anger, anxiety, and depression as risk factors for cardiovascular disease: the problems and implications of overlapping affective dispositions. *Psychological bulletin*, 131(2), 260.
- Tabernero, M. E., & Politis, D. G. (2017). Reconocimiento facial de emociones básicas y su relación con la teoría de la mente en la variante conductual de la demencia frontotemporal. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 33(1), 21-39. <https://doi.org/10.16888/interd.2016.33.1.2>
- Tani, F., Pascuzzi, D., & Raffagnino, R. (2017). The Relationship Between Perceived Parenting Style and Emotion Regulation Abilities in Adulthood. *Journal of Adult Development*, 25(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9269-6>
- Tomkins, S. (1970). Affect as the primary motivational system. En *Arnold, Feelings and emotions* (pp. 101-110). Academia Press.
- Urzúa, A., Caqueo, A., Araya, G., Celedón, C., Lacouture, N., Quiroz, L., & Guzmán, M. (2016). Calidad de vida y dificultades de regulación emocional en la vida adulta. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(2), 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281946990004.pdf>
- Vargas, R. M., & Muñoz-Martínez, A. M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240. <https://doi.org/10.1590/s0103-65642013000200003>

Velasco, S. (2019). *Regulación emocional en padres de adolescentes y su impacto en la relación padre-hijo*. [Tesis de maestría]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

<http://132.248.9.195/ptd2019/febrero/0785186/0785186.pdf>

Villalba, M. (2016). *La autorregularización de nuestras emociones*. [Trabajo de fin de curso de grado en Educación Infantil]. Facultad de educación de Segovia España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18423/1/TFG-B.934.pdf>

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer Publishing.

Zambrano, R. L. (2016). *Relación entre las distorsiones cognitivas de Beck y bajo rendimiento académico*. [Tesis de doctorado]. Universidad Internacional de La Rioja. <http://sired.udenar.edu.co/4088/1/TFMROSALILIANAZAMBRANO.pdf>

Anexos

Anexo 1 Carta compromiso



**ESCUELA PRIMARIA VICENTE GUERRERO
DIRECTOR MIGUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ**

P R E S E N T E

Por medio del presente oficio les solicito su apoyo para brindarle autorización a la alumna **Diana Laura Santiago Lobato** con número de cuenta 312093574 estudiante de esta Facultad, para que pueda realizar un taller enfocado en la Co-regulación docente como parte de su proyecto de tesis titulado **"Regulación y Co-regulación emocional docente en el ámbito escolar a nivel primaria"** los días **24 de mayo y 14 de junio** del presente año. Cabe señalar que al finalizar la actividad, ustedes recibirán retroalimentación en relación a los resultados de su institución como una estrategia de fortalecimiento docente.

Hago de su conocimiento que el apoyo que le brinde a Diana Laura es fundamental para la realización de las actividades correspondientes a la práctica y formación profesional relacionadas con su proceso de titulación. De antemano le agradezco su apoyo.

Reciba mis más altas consideraciones académicas. Quedo al pendiente de cualquier situación relacionada con este oficio.

POR MI BAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU

Ciudad Universitaria, 13 de mayo de 2019


Dra. María Santos Becerra Pérez
Profesor Asociado C, TC.
Director de Tesis



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Coordinación de Psicología
Clínica y de la Salud

Anexo 2 Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E)

Cuestionario de regulación emocional DERS-E

(Guzmán, M., Trabucco, C., Urzúa, A., Garrido, L. y Leiva, J.)

Instrucciones:

A continuación, le pedimos que indique la frecuencia con la que experimenta los siguientes enunciados.

Casi nunca	Algunas veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
1	2	3	4	5

1.- Percibo con claridad mis sentimientos	1	2	3	4	5
2.- Presto atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
3.- Vivo mis emociones como algo desbordante y fuera de control.	1	2	3	4	5
4.- No tengo ni idea de cómo me siento.	1	2	3	4	5
5.- Tengo dificultades para comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
6.- Estoy atento/a a mis sentimientos.	1	2	3	4	5
7.- Doy importancia a lo que estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
8.- Estoy confuso/a sobre lo que siento.	1	2	3	4	5
9.- Cuando me encuentro mal, reconozco las emociones que experimento.	1	2	3	4	5
10.- Cuando me encuentro mal, me enfado conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
11.- Cuando me siento mal, me da vergüenza sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
12.- Cuando me siento mal, tengo dificultades para completar trabajos.	1	2	3	4	5
13.- Cuando me encuentro mal, pierdo el control.	1	2	3	4	5
14.- Cuando me siento mal, me resulta difícil centrarme en otras cosas.	1	2	3	4	5
15.- Cuando me encuentro mal, me siento fuera de control.	1	2	3	4	5
16.- Cuando me encuentro mal, me siento avergonzado/a conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
17.- Cuando me encuentro mal, me siento como si fuera una persona débil.	1	2	3	4	5
18.- Cuando me encuentro mal, me siento culpable por sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
19.- Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para concentrarme.	1	2	3	4	5
20.- Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para controlar mi comportamiento.	1	2	3	4	5
21.- Cuando me encuentro mal, me irrito conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
22.- Cuando me encuentro mal, empiezo a sentirme muy mal sobre mí mismo/a.	1	2	3	4	5
23.- Cuando me encuentro mal, pierdo el control sobre mi comportamiento.	1	2	3	4	5
24.- Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para pensar sobre cualquier otra cosa.	1	2	3	4	5
25.- Cuando me encuentro mal, mis emociones parecen desbordarse.	1	2	3	4	5

Anexo 3 Datos sociodemográficos y escala dicotómica de percepción alumnos.**Datos sociodemográficos**

Instrucciones: Le pedimos que responda las siguientes preguntas. Los resultados son para fines estadísticos y totalmente anónimos.

Edad: _____

Sexo: Femenino () Masculino ()

Estado civil: _____

Número de hijos: _____

Edad de los hijos: _____

Último grado de estudios: _____

Tiempo de ejercer como profesor: _____

¿Ejerce algún trabajo u oficio además de la docencia? (si) (no)

¿Cuántos trabajos extras tiene, aparte de ser profesor? _____

Es docente frente a grupo: (si) (no)

Grado escolar que imparte: _____

Le agrada trabajar en esta escuela: (si) (no)

A continuación, se presentan algunos enunciados, seleccione la casilla que considere representa mejor a sus alumnos.

Mis alumnos:	SI	NO
Son cariñosos		
Presentan baja autoestima		
Se agreden verbalmente		
Muestran respeto por figuras de autoridad como adultos y profesores		
Se respetan entre ellos		
Se agreden físicamente		
Son desobedientes		
Entran y salen de forma ordenada al salón de clase		
Hablan mal de sus compañeros		
Son poco responsables con sus trabajos		
Piden permiso para tomar la palabra		
Se muestran atentos durante las clases		
Escuchan a los demás cuando tienen la palabra		
Ayudan a sus compañeros		
Son introvertidos		
Corren y gritan dentro del aula		
Cuidan su material de estudio e instalaciones		
Son desordenados		

Anexo 4 Cuestionario de aprendizajes adquiridos

Taller de Regulación y Co-regulación emocional docente

Edad: _____

Sexo: Femenino () Masculino ()

1. ¿En qué consiste la teoría de aprendizaje observacional de Bandura?

2. Elige una emoción y describe su significado.

3. ¿Por qué es importante reconocer y atender nuestras emociones?

4. ¿Qué consecuencias se pueden tener al NO reconocer y atender nuestras emociones?

5. ¿Qué diferencia hay entre regular y controlar una emoción?

6. Todas las emociones tienen alguna función que las hace útiles. ¿Qué función tiene la tristeza?

7. ¿Qué diferencia hay entre una respuesta apropiada y una adoptada?

8. Elige y describe un tipo de distorsión cognitiva.

9. Escribe una recomendación para manejar el enojo de manera saludable.

10. Con tus palabras, ¿Qué es la Co-regulación emocional

Anexo 5 Tablas descriptivas

Taller: Regulación y Co-regulación emocional Sesión 1					
Lugar y fecha de la capacitación: Escuela Primaria Vicente Guerrero Viernes 24 de mayo del 2019 Nombre del Facilitador: Diana Laura Santiago Lobato Objetivo general del taller: Favorecer el reconocimiento y entendimiento de las emociones, así como, el desarrollo de estrategias de regulación y co-regulación emocional docente.					Duración de la sesión: 2 horas
Duración	Tema	Objetivo	Actividad	Descripción	Materiales
5 min	Presentación Encuadre	Conocer el objetivo y dinámica del curso.	Bienvenida Presentación	Se presentará el objetivo y reglas de convivencia del taller.	Proyector (diapositivas) Manual
10 min	Expectativas	Conocer las expectativas que se tienen acerca del taller.	Interrogativa	Por medio de las siguientes preguntas y con ayuda de una pelota participativa se dará oportunidad de expresar las expectativas que se tienen al formar parte del taller. <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué piensa que tratará el taller? - ¿Qué relación cree que tiene el tema del taller con su labor como docente? 	Pelota participativa
10-15 min	Resultados	Presentar resultados obtenidos en la evaluación previa.	Exposición	Con ayuda del proyector, se presentarán los resultados obtenidos de la evaluación previa. Se interpretarán brevemente, destacando lo más importante.	Proyector (diapositivas) Manual
10-15 min	Docentes como ejemplos a seguir para los niños.	Reflexionar acerca de la importancia de su labor más allá de dar clases y su relación con el aprendizaje de los niños por observación.	Video Análisis reflexivo	Se presentará un video: <ul style="list-style-type: none"> • NAPCAN Prevents Child Abuse. [napcan] (27 de agosto de 2013). Children See Children Do - 2013 [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=jOrGsB4qG_w Al terminar se presentará brevemente la teoría de Bandura (1969) sobre aprendizaje observacional y se hará reflexión sobre la importancia de su labor como docentes, así como la influencia que tienen sobre sus alumnos.	Proyector Video

10 min	Emociones	Conocer la definición a manejar de emoción y de algunas emociones.	Relación de columnas	Se presentará la definición de emoción de Reeve (2010) con ayuda del proyector y a continuación se pedirá que respondan la página correspondiente al manual (página 5).	Proyector (diapositivas) Manual
20 min	Atención emocional	Identificar las emociones que sentimos en diferentes contextos. Reflexionar sobre la atención emocional (importancia de reconocer y atender nuestras emociones).	Identificación de emociones Análisis Reflexivo	Con ayuda del manual, se pedirá escribir tres emociones que haya experimentado por cada contexto correspondiente (página 6). Se hará mención de las emociones satisfactorias, no obstante, se justificará dar relevancia a las no satisfactorias. A continuación, se pedirá que escuchen cada pregunta y vayan respondiendo de manera individual (Se dará hoja blanca). <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo siento tristeza, enojo o miedo, me pregunto sobre la causa de mi emoción o simplemente espero a que pase? - ¿Es importante saber cómo me siento? ¿Por qué? - ¿Sí las cosas no van bien, debería dedicar tiempo para pensar en una solución? - ¿Tengo un momento del día para pensar en mí? 	Manual Hojas blancas Pluma o lápiz Preguntas
5 min	Autorregistro de emociones	Hacer consciente emociones y conductas	Autorregistro	Se dará una hoja de Autorregistro a cada uno. Se explicará cómo llenarla y cuando entregarla.	Hoja de autorregistro
20 min	Interferencia emocional	Exponer las consecuencias del malestar emocional, así como posibles soluciones.	Estudio de caso	Se dividirá el grupo en tres equipos, a cada equipo se le dará un breve caso (Anexo 6) y se pedirá que acuerden una posible solución. Se pedirá que cada equipo explique su caso y la solución acordada.	Estudios de caso

10 min	Dudas y comentarios	Conocer dudas y comentarios de la sesión. Agradecer su participación en la sesión.	Cierre de sesión	Se hará mención breve de lo visto en la sesión y con ayuda de la pelota participativa se preguntará que les pareció la sesión y si tienen dudas. Se entregará una hoja en la cual podrán poner dudas y comentarios para la siguiente sesión.	Pelota participativa Hojas blancas Pluma o lápiz
---------------	---------------------	------------------------------------------------------------------------------------	------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

Taller: Regulación y Co-regulación emocional Sesión 2

Lugar y fecha de la capacitación: Escuela Primaria Vicente Guerrero Viernes 14 de junio del 2019					Duración de la sesión: 2 horas 10 min.
Nombre del Facilitador: Diana Laura Santiago Lobato					
Objetivo general del taller: Favorecer el reconocimiento y atención de las emociones, así como, el desarrollo de estrategias de regulación y co-regulación emocional.					
Duración	Tema	Objetivo	Actividad	Descripción	Materiales
5 min	Repaso	Recordar los temas vistos anteriormente.	Interrogativa	Se pedirá al azar a dos participantes que mencionen dos temas o actividades que se hayan visto la sesión pasada. A continuación, se hará mención breve de lo visto en la sesión anterior.	Pelota participativa
5-10 min	Controlar no es igual a regular	Conocer la diferencia entre regular y controlar una emoción, así como la definición de regulación emocional.	Exposición	Con ayuda del proyector se presentará la diferencia entre regular y controlar una emoción, así como la definición de regulación emocional.	Proyector (diapositivas)
20 min	El propósito de las emociones	Reflexionar sobre la importancia y uso que tienen las emociones (profundizar en	Crucigrama Interrogativa	Se dará tiempo para resolver un crucigrama. Al terminar se revisará en conjunto. Una vez terminado el crucigrama se preguntará al azar lo siguiente: (puede darse un ejemplo por parte del facilitador en caso de ser necesario)	Proyector (diapositivas) Crucigrama Pelota participativa

		miedo, enojo y tristeza).		<ul style="list-style-type: none"> - Ahora que sabe por qué sentimos miedo, ¿Qué crees que pasaría si hubiera alumnos que no fueran capaces de sentir miedo? - ¿Por qué razón pueden llegar a sentirse enojados sus alumnos?, con lo visto en el crucigrama ¿Cree que los niños deberían ocultar su enojo? - ¿Qué hace cuando ve a algún alumno triste? ¿Qué situaciones pueden evitarse cuando ayudamos a alguien que expresa su tristeza? <p>A continuación, se indica que hay una pregunta en el crucigrama para responder en casa de forma individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Consideras que sentir miedo, enojo o tristeza está mal? ¿Por qué? 	
30 min	Emoción y expresión (Respuestas impulsivas, adoptadas y apropiadas) Distorsiones Cognitivas	Conocer las respuestas que dan ante una determinada emoción y reflexionar si son apropiadas. Conocer cómo nuestros pensamientos influyen en las emociones.	Análisis Exposición Identificación de pensamientos	Se presentará el significado de respuesta impulsiva, adoptada y apropiada. A continuación, y retomando el autorregistro que se dejó la sesión anterior, se pedirá que elijan una emoción no satisfactoria que haya experimentado y con apoyo del manual (página 8) identifiquen la causa, respuestas y consecuencias que hayan tenido. Con ayuda del proyector se presentará brevemente la teoría de Aaron Beck sobre distorsiones cognitivas, junto a algunos ejemplos. Se pedirá que identifiquen y escriban uno o dos ejemplos de distorsiones que hayan tenido anteriormente.	Proyector (diapositivas) Hojas Autorregistros Manual Pluma o lápiz
20 min	Alternativas para manejar emociones	Conocer alternativas y técnicas para el manejo de emociones.	Corrillos	Se dividirá al grupo en tres equipos, a cada equipo se le asignará al azar una emoción (enojo, miedo o tristeza) y se le otorgará un papel bond. Se hará mención de las emociones satisfactorias, no obstante, se justificará dar relevancia a las no satisfactorias.	Papel bond Plumones Hojas/Manual

				<p>A continuación, se les pedirá que escriban cuatro recomendaciones para manejar la emoción correspondiente.</p> <p>Una vez concluido, deberán exponer lo acordado por equipos.</p> <p>Al final se les otorgará por escrito algunas recomendaciones y técnicas para manejar emociones de manera saludable (Anexo 8).</p>	
30 min	Co-regulación en el aula	<p>Introducir el tema de Co-Regulación emocional.</p> <p>Reflexionar sobre la influencia que tienen, en las emociones de sus alumnos.</p> <p>Conocer algunas estrategias de co-regulación.</p>	<p>Introducción al tema.</p> <p>Corrillos</p> <p>Lectura comentada</p>	<p>Con ayuda del proyector se presentará la definición de co-regulación y su relación con la docencia.</p> <p>Por medio de testimonios que se darán por escrito y en equipos, se hará reflexión de la influencia que tiene la expresión de sus emociones.</p> <p>Por medio del manual se proporcionarán estrategias de Co-Regulación con niños, se invitará a leer el texto correspondiente, haciendo pausas para ejemplificar y aclarar dudas si es necesario (página 10 y 11).</p>	<p>Proyector (diapositivas)</p> <p>Hoja de trabajo</p> <p>Manual</p>
15 min	Dudas, comentarios y retroalimentación	<p>Conocer dudas y comentarios de la sesión y taller en general.</p> <p>Agradecer su participación en la sesión, obtener retroalimentación y aprendizajes esperados.</p>	Cierre de sesión y taller.	<p>Se hará mención breve de lo visto en la sesión y en general.</p> <p>Con ayuda de la pelota participativa se preguntará que les pareció el taller y si tienen dudas.</p> <p>Se entregará una hoja (Anexo 4).</p>	<p>Pelota participativa</p> <p>Hoja de aprendizajes adquiridos</p> <p>Pluma o lápiz</p>

Anexo 6 Estudios de caso

CASO 1

Ana es una niña a la cual le gusta jugar como a todos los niños, cumple con todas sus tareas y le gusta asistir a clases. La última semana sus maestros han notado que tarda mucho en terminar sus actividades, tiene problemas para tomar notas en clase y sus amigos tienen que gritarle para que les ponga atención al jugar. Todos saben que la mamá de Ana está por tener un bebé y probablemente esto provoque muchas emociones en Ana, lo cual la mantiene distraída.

¿Qué debería hacer Ana en esta situación? ¿Qué pueden hacer sus maestros para ayudarla?

CASO 2

Rafael ha tenido problemas últimamente para levantarse por las mañanas, se prepara para salir a trabajar mientras ignora los mensajes que le mandan sus amigos y familiares por celular. No habla mucho con sus compañeros de trabajo en la escuela, pero entrega sus obligaciones en tiempo y forma. Ha considerado ir al doctor porque se siente débil y sin energía, pero no cree que sea tan necesario ya que tuvo un chequeo médico en el trabajo y solo le recetaron vitaminas.

A Rafael le gustan mucho las plantas, pero por alguna razón ha olvidado cuidarlas últimamente, algo le impide responder o contactar a sus seres queridos poniendo pretextos. En ocasiones siente que algo está pasando con él, pero no sabe cómo averiguarlo.

¿Qué actividades se le dificultan últimamente a Rafael? ¿Qué debería hacer Rafael en esta situación?

CASO 3

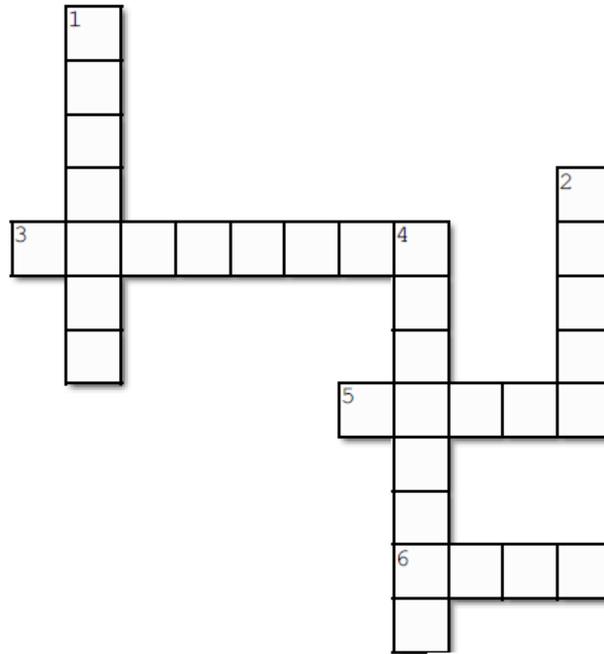
Mariana trabaja en una pequeña escuela por las mañanas y dirige su casa por las tardes. Los últimos fines de mes también se ha dedicado a organizar las reuniones familiares.

Esta semana en casa su esposo le reclamó su mal humor, en la escuela sus alumnos últimamente están más inquietos y por poco olvida avisar a su familia sobre el cambio de lugar para reunirse. Mariana ya no se siente animada por ir a trabajar, cada jornada se le hace eterna y al llegar a casa se siente agotada; si encuentra desordenado no puede evitar regañar al primero que vea.

¿Crees que la situación de Mariana este afectando a otros? ¿Qué debería hacer Mariana en esta situación?

Anexo 7 Crucigrama

El propósito de las emociones



Vertical

1. Surge cuando la persona ha logrado algo importante para ella misma, motiva a buscar más logros, promueve el ser solidarios y se manifiesta mediante sonrisas.
2. Hace que la gente sea más sensible a superar y/o corregir obstáculos e injusticias.
4. Sucede al identificar una amenaza futura, ayuda a pensar y buscar probables soluciones. Se manifiesta mediante sudoración, taquicardia o dolor de estómago.

Horizontal

3. Ocurre ante la pérdida, ayuda a decidir si se puede recuperar lo perdido, su expresión permite obtener ayuda de los demás.
5. Surge cuando se enfrenta una amenaza, motiva a ser cauteloso o impulsa a la huida para asegurar la supervivencia y seguridad de la persona.
6. Sucede cuando la persona está con alguien que comparte o satisface sus metas, ayuda a crear vínculos y establecer relaciones.

¿Consideras que sentir miedo, enojo o tristeza está mal? Si ___ No ___ ¿Por qué?

Anexo 8 Técnicas y recomendaciones

Recomendaciones para manejar el enojo de manera saludable,

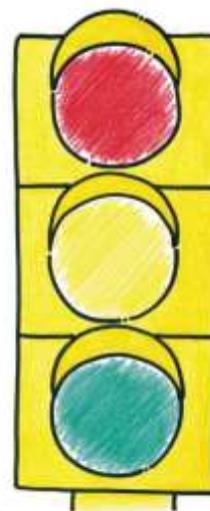
- Identifique los pensamientos negativos, y sustitúyalos por positivos.
- Acepte las cosas que no se pueden cambiar.
- Dese un tiempo fuera. Suenan a cliché, pero cuente hasta 10 antes de actuar.
- Dese un espacio. Retírese de la persona con la que está enojado hasta que su frustración disminuya un poco.
- Una vez que se sienta más calmado, exprese su enojo hablando.
- Haga un poco de ejercicio.
- Piense cuidadosamente antes de decir cualquier cosa.
- Busque una solución al problema en lugar de enfocarse solo en pensar qué le hizo enojar.
- Haga declaraciones en primera persona para disminuir las tensiones con la otra persona. Por ejemplo, “estoy molesto porque no recogiste tu habitación”.
- No redondee sobre la misma situación más de lo necesario. El perdón beneficia a ambas partes en una discusión. Además, recuerde que es poco realista esperar que las otras personas hagan justo lo que usted quiere.
- Use el humor para relajar las tensiones, pero evite el sarcasmo.
- Practique técnicas de relajación como la respiración profunda, la relajación muscular, la visualización de una escena relajante, la repetición de una palabra o frase que lo tranquilice.

Técnica del semáforo

Esta técnica utiliza una analogía para establecer pasos sencillos cuando una persona se enfrenta a una situación de enojo.

- El primer paso, consiste en detener la conducta y el pensamiento, evitando llevar a cabo respuestas impulsivas.
- El segundo paso, consiste en evaluar la situación y hacer un pequeño estudio de pros y contras sobre nuestras posibles respuestas, generando en ocasiones varias alternativas y seleccionando la más adaptativa.
- Una vez seleccionada la respuesta (conductual y cognitiva) se procede a ejecutarla.

Siguiendo estos pasos se evitará herir a otras personas y buscar respuestas asertivas.



¹ Recomendaciones y técnica tomada de: Calderón, M., Gonzáles, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2012). Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional. San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Recomendaciones para manejar la tristeza de manera saludable²

- Si escribe o disfruta de otro proceso creativo, utilícelo para relajarse y procesar.
- Muévete, hacer ejercicio o caminar puede ayudar. Las personas que hacen ejercicio regularmente se benefician con un aumento positivo en el estado de ánimo.
- Hablar con amigos cercanos y familiares es bueno. Acepte ayuda o consejos, y luego confíe en usted mismo para saber qué es lo mejor. Si su tristeza dura más de lo que cree, solicite ayuda profesional.
- Perderse en barrer o lavar los platos, hacer labores de limpieza puede ser relajante con la actitud correcta
- Contener el llanto no es benéfico para la salud, llorar ayuda a sentirte mejor; también se puede buscar un lugar íntimo para desahogarse.
- Piensa en las cosas positivas que rodean tu vida, por ejemplo, salud, amigos, familia e incluso cosas materiales. Puedes hacer una lista o un collage que te ayude a recordarlo.

Recomendaciones para manejar el miedo de manera saludable³

- Aceptar su miedo. Tiene derecho a sentir, todos somos valientes para algunas cosas y, al mismo tiempo, tenemos miedo a algo. Es importante que no lo mantenga en secreto, en especial si es muy grande y la ha pasado muy mal, comparta su emoción con alguien de confianza.
- Si la amenaza no es física, por ejemplo, el miedo a la soledad, huir no es una buena idea porque aquello que temes no desaparecerá por sí solo a menos que reflexiones y descubras la mejor solución para afrontarlo.
- Si la amenaza es física, por ejemplo, miedo al fuego, alejate del peligro lo más rápido posible; en caso de tener un protocolo de seguridad sigue las instrucciones.
- Visualiza situaciones que te provoquen miedo mientras realizas respiración profunda.
- Trata de identificar si tu temor se debe a alguna idea irracional.



² Algunas recomendaciones fueron tomadas de: <https://bemorewithless.com/sad/>

³ Algunas recomendaciones fueron tomadas de: <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/emociones.pdf> y <https://lamenteesmaravillosa.com/vencer-el-miedo/>

Anexo 9 Autorregistro emocional

Autorregistro de emociones

A continuación, observarás una tabla de registro en la cual podrás escribir las emociones significativas que hayas experimentado durante el día.

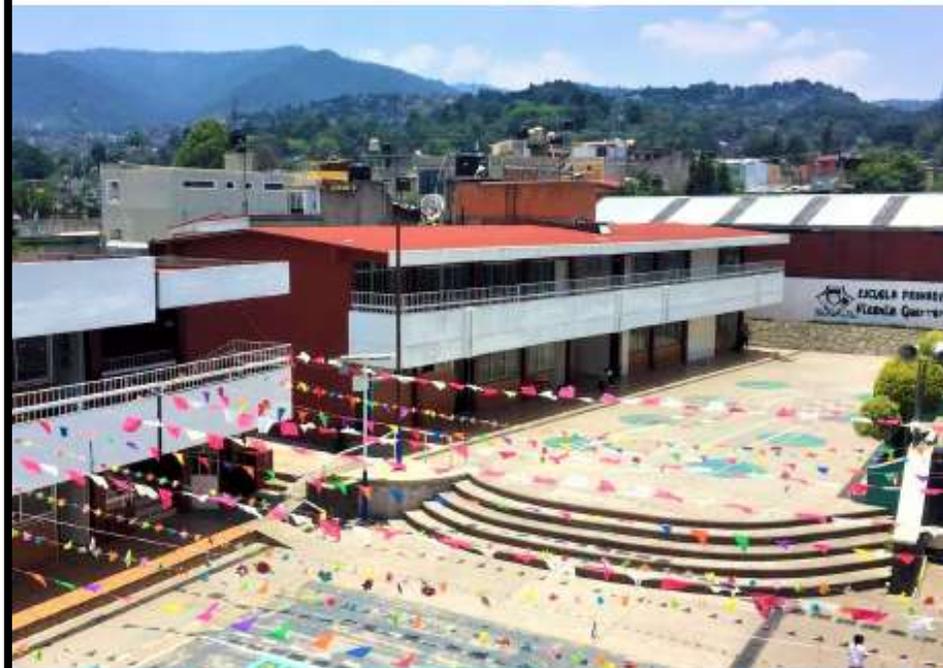
Día			Emoción experimentada	¿Qué situación originó esa emoción?
Viernes	24	Antes de iniciar labores	Enojo	Hubo mucho tráfico antes de llegar
		Durante clases	Tristeza	Uno de mis alumnos se lastimo durante el recreo y acudió a mi
		Al terminar labores	Felicidad	Terminamos todas nuestras actividades temprano
Lunes	27	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Martes	28	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Miércoles	29	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Jueves	30	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Viernes	31	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Lunes	3	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Martes	4	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		

Día			Emoción experimentada	¿Qué situación originó esa emoción?
Miércoles	5	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Jueves	6	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Viernes	7	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Lunes	10	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Martes	11	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Miércoles	12	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		
Jueves	13	Antes de iniciar labores		
		Durante clases		
		Al terminar labores		

Anexo 10 Manual

MANUAL DEL TALLER
REGULACIÓN Y CO-REGULACIÓN
EMOCIONAL DOCENTE

INSTRUCTORA: DIANA LAURA SANTIAGO LOBATO



Bienvenido al taller "Regulación y Co-regulación emocional docente", este manual es tuyo y lo estaremos utilizando a lo largo del taller. No olvides poner tu nombre y aprovecharlo al máximo.

Este manual pertenece a:



Objetivo General

Favorecer el reconocimiento y entendimiento de las emociones, así como, el desarrollo de estrategias de regulación y co-regulación emocional docente.

Acuerdos de convivencia

- 📌 Puntualidad
- 📌 Respeto
- 📌 Participación
- 📌 Tolerancia
- 📌 Prestar atención

Firma



ÍNDICE

Aprendizaje observacional.....	4
¿Qué significa emoción?	5
Cuando estoy aquí me siento así	6
Regulación emocional	7
Controlar no es igual a regular	7
Tipos de respuestas ante una emoción.....	8
Distorsiones Cognitivas de Beck	8
Ejemplos de Distorsiones Cognitivas	9
¿Qué significa Co-regulación?	10
Referencias	12

Aprendizaje observacional

Bandura (1969) formuló una teoría sobre aprendizaje observacional, esta indica que una gran cantidad de conductas se aprenden mediante la observación.

La observación de un modelo (persona que sirve de ejemplo a seguir) permite aprender repertorios de conductas, habilidades sociales, cognitivas y motoras, estrategias para afrontar situaciones difíciles o conflictivas, creencias, opiniones, etc. Algún ejemplo claro que todos conocemos sería la adquisición del lenguaje ya que se obtiene cuando imitamos lo que oímos.



Características que puede tener la persona que sirve como modelo a seguir.

Existen numerosos factores relacionados a las características del modelo que pueden influir en el aprendizaje observacional.



- ↳ Similaridad
- ↳ Valor afectivo
- ↳ Prestigio
- ↳ Eficacia



Ahora que sabes que eres un modelo a seguir, aprendamos a expresar nuestras emociones. Así las personas que nos rodean podrán aprender de nosotros.

www.luzerfido.com

¿Qué significa emoción?

Una definición consensuada pudiera enunciar que las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos de corta duración que ayudan a enfrentar oportunidades y desafíos durante situaciones importantes de la vida (Reeve, 2010).

Relaciona ambas columnas, anotando en el paréntesis, el número que corresponda.

1
Enojo / Ira
🔴

() Se experimenta ante un peligro real e inminente, es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico; la forma más habitual de afrontarlo es la huida o evitación de la situación peligrosa.

2
Felicidad
😊

() Es desencadenada por una pérdida significativa, además es una respuesta a un suceso pasado y en ésta nadie es culpable, se asocia con el llanto; esta emoción puede producir pérdida del placer e interés, por lo que la reducción de actividades es característica de ésta, además hay desmotivación y pérdida de esperanza.

3
Amor
❤️

() Es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos*

4
Tristeza
😞

() Es la forma de valorar la vida en su conjunto, así como un estado de bienestar; se relaciona con el gozo, la sensación de bienestar y capacidad de disfrute.

5
Miedo
😨

() Es la emoción experimentada por una persona hacia otra persona, ideal, animal cosa, etc. Hay diversos tipos (maternal, erótico, fraterno, entre otros.) En cuanto a la respuesta del organismo produce una respuesta de relajación, calma y satisfacción.

Cuando estoy aquí me siento así

A continuación, se le presentan tres contextos casa, trabajo y otros lugares, escriba en los rectángulos correspondientes, tres emociones que comúnmente experimenta estando en esos lugares.¹

	<div style="background-color: #f08080; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #f08080; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #f08080; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div>
	<div style="background-color: #80c0c0; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #80c0c0; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #80c0c0; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div>
	<div style="background-color: #4080f0; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #4080f0; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #4080f0; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div>

¹ Actividad adaptada de Calderón, M., González, G., Salazar, P. & Wandburn, S. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Regulación emocional

La regulación emocional implica aquellos procesos que permiten monitorear, evaluar y modificar la naturaleza y el curso de una emoción con la finalidad de cumplir objetivos y responder de manera apropiada a las demandas del entorno (Gross, 2014).

Controlar no es igual a regular

Controlar una emoción	Regular una emoción
<ul style="list-style-type: none"> • Implica intentos frecuentes o automáticos de control o supresión de la experiencia emocional o su expresión. • Si se disminuye la atención de la experiencia emocional, la emoción es evitada por lo que se reduce la habilidad de beneficiarse de su valor informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es la capacidad para modular la respuesta fisiológica relacionada con la emoción, la implementación de ciertas estrategias para dar una respuesta ajustada al contexto y la organización de estas estrategias para lograr metas a nivel social • La modulación de la emoción puede ser efectiva en ciertos contextos, pero no todas las formas de manejo son adecuadas, esto varía con respecto a lo que considere adecuado el contexto.



Tipos de respuestas ante una emoción:

- ✚ Respuesta impulsiva: Aquello que uno tiene deseos de hacer.
- ✚ Respuesta apropiada: Lo que se considera apropiado desde la razón dialógica.
- ✚ Respuesta adoptada: Lo que se hace realmente.

Emoción: _____

Causa: _____

Respuesta impulsiva: _____

Respuesta adoptada: _____

Respuesta apropiada: _____

Consecuencias: _____

Distorsiones Cognitivas de Beck

Los errores sistemáticos en el razonamiento se denominan distorsiones cognitivas, comúnmente causan las emociones o conductas disfuncionales caracterizadas por: (Beck 1979)

- ✚ Causar un sufrimiento innecesario o desproporcionado con respecto a la situación.
- ✚ Llevar a (o implicar) comportamientos auto-saboteadores (contrarios a los propios intereses u objetivos).
- ✚ Dificultar o impedir la realización de las conductas necesarias para lograr los objetivos propios.
- ✚ Asociarse a demandas absolutistas y otras distorsiones cognitivas.



¹ Actividad adaptada de Calderón, M., González, G., Salazar, P. & Washburn, S. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Ejemplos de Distorsiones Cognitivas

Descalificación	El sujeto se dice a sí mismo de manera irracional, que las experiencias positivas, acciones o cualidades, no cuentan. Ejemplo: "Hice bien ese proyecto, pero eso no significa que soy competente; fue sólo suerte".
Abstracción selectiva	Se presta atención indebida a un detalle negativo, en lugar de observar todo el cuadro. Ejemplo: "Como obtuve una baja calificación en mi evaluación (que también contenía varios puntos altos), significa que estoy haciendo un mal trabajo".
Sobre generalización	Consiste en sacar una conclusión general de un solo hecho particular sin base suficiente. Una experiencia desagradable significa que siempre que se repita una situación similar, se repetirá la experiencia desagradable. Las palabras clave que indican que una persona este sobre generalizando son: "Todo", "Nadie", "Nunca", "Siempre", "Todos", "Ninguno".
Magnificación o minimización	Se saca una conclusión negativa generalizada que va más allá de la situación actual. Ejemplo: "(Porque me sentí incómodo en una reunión). No tengo lo que se necesita para hacer amigos".
Catastrofización	Se predice el futuro de manera negativa, sin tener en cuenta otros desenlaces probables. Ejemplo: "Estaré tan enfadado, no podré poner atención en absoluto".
Pensamiento dicotómico	Se ve la situación en sólo dos categorías en vez de un continuo. Ejemplo: "Si no soy un completo éxito, soy un fracaso".

¿Qué significa Co-regulación?

Es el proceso mediante el cual las personas alteran dinámicamente sus acciones con respecto a las acciones de quienes le rodean. Esto se logra con cada individuo integrando señales emocionales y ajustando sus propias señales, así como sus expectativas para las interacciones posteriores, Fogel, A. (1993).

Veamos un ejemplo: Cuando un niño hace algo malo la persona a su cargo puede enojarse y gritarle provocando tristeza o enojo en el niño. El puede comenzar a llorar muy fuerte llamando la atención y haciendo que el adulto sienta angustia o vergüenza. Ambos al expresar sus emociones influyen entre sí, siendo esto una mala co-regulación.

Co-regulación con niños

Que NO debemos hacer.

- **Ignorar las emociones del niño:** A veces los adultos suponen que, si hacen esto, las emociones desaparecerán por arte de magia. No es así: las emociones persisten y el niño no tiene otra manera de sortearlas. Durante clases ignorar las emociones de un niño podría hacer que contagie a los demás.
- **Mentir al niño sobre situaciones emocionales:** En ocasiones los adultos dicen mentiras con el fin de proteger al niño de una experiencia emocional difícil. Este tipo de mentiras no preparan al niño para que afronte la realidad de las cosas y merman la credibilidad del adulto. Si hay campaña de vacunación en la escuela, deben avisar a los niños.
- **Negar las emociones del niño:** Esto lo hacen los adultos de muchas maneras. En algunas ocasiones le prohíben tener alguna de ellas. Expresiones como "Deja de preocuparte", "No te enojas" o "No deberías ser tan miedoso" son ejemplos de negación.
- **Burlarse del niño:** Los adultos desmoralizan al niño cuando le dicen cosas como: "¿Por qué eres tan difícil?" o "Manuel no tiene miedo ¿por qué tú eres tan cobarde?". Provoca en el niño duda, culpa e inferioridad. Se debe evitar también burlas entre compañeros si se perciben.
- **Conceder la demanda:** Es decir, dar al niño lo que exige. Esta estrategia no permite que el niño experimente emociones desagradables y por lo tanto no aprende estrategias. Es común que haya peleas por un juguete o material en las escuelas, al intentar terminar disputas no se debe beneficiar a una parte sólo para calmarlo.

Que SI debemos hacer.

- **La distracción:** Proceso por el cual los adultos significativos intentan cambiar el foco de atención del niño/a hacia un estímulo alterno, lejos de la situación estresante. Si hay campaña de vacunación en la escuela pueden apoyar a los enfermeros distrayendo a los niños.
- **Alentar y motivar / consolarlo verbalmente:** Son aquellas expresiones de aliento y apoyo en una situación que produzca malestar en los niños/as. Utilizar frases o palabras de consuelo. Los cuidadores que consuelan a los niños proporcionan una atmósfera en la cual el niño se siente libre de expresar un amplio rango de emociones y aprenden que sus cuidadores estarán ahí para asistirlos durante situaciones conflictivas. Si notas angustia por parte de un alumno ante una mala nota, puedes consolarlo mencionando frases, como, ¡Aún puedes mejorar, sólo debes repasar más!, entre otras cosas.
- **Etiquetar y explicar la emoción:** Estrategia que consta en que el cuidador primario identifique y nombre la emoción que está teniendo el niño/a ante la situación frustrante, así como las causas y consecuencias de la situación. Por ejemplo, si Marcos está enojado y un adulto descubre su emoción ("Marcos, pareces enojado"), él tendrá una experiencia directa del concepto de enojo. No sólo advertirá que su estado emocional puede describirse, sino que además se entera de las señales internas y situacionales con que se manifiesta.





REFERENCIAS

- Calderón, M., Gonzáles, G., Salazar, P. & Washburn, S. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Fernández, M. Á. R., García, M. I. D., & Crespo, A. V. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Great Britain: Chicago U.
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. G. (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (págs. pp. 3-20). New York - London: The Guilford Press.
- Mercedes Vargas Gutiérrez, R., & Milena Muñoz-Martínez, A. (2013). LA REGULACIÓN EMOCIONAL: PRECISIONES Y AVANCES CONCEPTUALES DESDE LA PERSPECTIVA CONDUCTUAL . *Psicología USP*, 24 (2), 225-240.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* : México: McGraw-Hill Interamericana.
- Zambrano, R. L. (2016). Relación entre las distorsiones cognitivas de Beck y bajo rendimiento académico. (*Doctoral dissertation*). Universidad internacional de La Rioja, España.

Anexo 11 Tablas de salida análisis Logit

Tabla 27

Modelo para alta Regulación Emocional (puntaje global)

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	-.166	.232	.512	1	.474	.847
Tiempo de ejercer como profesor	.233	.223	1.092	1	.296	1.263
Hijos	-21.500	22863.803	.000	1	.999	.000
Número de hijos 1	21.809	22863.803	.000	1	.999	2960200338.842
Número de hijos 2	21.486	22863.803	.000	1	.999	2144699549.595
Sexo	-.035	1.914	.000	1	.985	.965
U. Grado	-20.453	22863.806	.000	1	.999	.000
Es docente frente a grupo	41.856	30343.304	.000	1	.999	1505979453147171330.000
Estado Civil	-1.405	1.329	1.118	1	.290	.245

Tabla de salida para el modelo de alta regulación emocional.

Tabla 28

Modelo para alta Regulación Emocional en factor Rechazo

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	.029	.639	.002	1	.963	1.030
Tiempo de ejercer como profesor	.225	.739	.093	1	.761	1.252
Hijos	-23.183	22343.471	.000	1	.999	.000
Número de hijos 1	43.455	26420.940	.000	1	.999	7450132920446543900.000
Número de hijos 2	42.764	26158.314	.000	1	.999	3732705859069481000.000
Sexo	-20.296	13602.453	.000	1	.999	.000
U. Grado	-21.375	29716.878	.000	1	.999	.000
Es docente frente a grupo	60.188	31635.775	.000	1	.998	13775270059309544000000 0000.000
Estado Civil	-.602	2.060	.085	1	.770	.547

Tabla de salida para el modelo de alta regulación emocional en factor Rechazo.

Tabla 29

Modelo para alta Regulación Emocional en factor Descontrol

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	-.002	.227	.000	1	.994	.998
Tiempo de ejercer como profesor	.064	.215	.087	1	.767	1.066
Hijos	-21.337	24962.974	.000	1	.999	.000
Número de hijos 1	22.836	24962.974	.000	1	.999	8271305770.552
Número de hijos 2	23.145	24962.974	.000	1	.999	11262139590.262
Sexo	-.461	1.791	.066	1	.797	.630
U. Grado	-19.185	24962.976	.000	1	.999	.000
Es docente frente a grupo	20.800	24962.976	.000	1	.999	1079305271.279
Estado Civil	-.135	1.498	.008	1	.928	.874

Tabla de salida para el modelo de alta regulación emocional en factor Descontrol.

Tabla 30

Modelo para alta Regulación Emocional en factor Interferencia

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	-.358	.266	1.808	1	.179	.699
Tiempo de ejercer como profesor	.211	.197	1.147	1	.284	1.235
Hijos	-21.166	22050.547	.000	1	.999	.000
Número de hijos 1	19.403	22050.547	.000	1	.999	267093799.300
Número de hijos 2	23.575	22050.547	.000	1	.999	17323815549.534
Sexo	-2.964	2.890	1.052	1	.305	.052
U. Grado	-20.420	22050.548	.000	1	.999	.000
Es docente frente a grupo	22.912	22050.548	.000	1	.999	8927394053.534
Estado Civil	.226	1.517	.022	1	.881	1.254

Tabla de salida para el modelo de alta regulación emocional en factor Interferencia.

Tabla 31

Modelo para alta Regulación Emocional en factor Desatención

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	.047	.401	.014	1	.907	1.048
Tiempo de ejercer como profesor	.111	.376	.087	1	.768	1.117
Hijos	18.795	32858.378	.000	1	1.000	145370162.097
Número de hijos 1	-21.047	32858.378	.000	1	.999	.000
Número de hijos 2	-41.230	33951.843	.000	1	.999	.000
Sexo	20.106	18688.301	.000	1	.999	539284821.399
U. Grado	-2.382	38357.662	.000	1	1.000	.092
Es docente frente a grupo	21.298	40141.996	.000	1	1.000	1776501464.314
Estado Civil	1.540	1.657	.863	1	.353	4.663

Tabla de salida para el modelo de alta regulación emocional en factor Desatención.

Tabla 32

Modelo para alta Regulación Emocional en factor Confusión

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	.448	.414	1.169	1	.280	1.565
Tiempo de ejercer como profesor	-.370	.358	1.069	1	.301	.691
Hijos	-1.295	3.230	.161	1	.689	.274
Número de hijos 1	.559	3.091	.033	1	.857	1.749
Número de hijos 2	2.775	2.691	1.063	1	.303	16.032
Sexo	-2.079	1.637	1.613	1	.204	.125
U. Grado	.892	2.941	.092	1	.762	2.440
Es docente frente a grupo	.355	2.750	.017	1	.897	1.426
Estado Civil	1.182	1.677	.497	1	.481	3.262

Tabla de salida para el modelo de alta regulación emocional en factor Confusión.

Tabla 33

Modelo para baja Regulación Emocional (puntaje global)

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	.166	.232	.512	1	.474	1.181
Tiempo de ejercer como profesor	-.233	.223	1.092	1	.296	.792
Hijos	21.500	22863.806	.000	1	.999	2174960907.223
Número de hijos 1	-21.809	22863.806	.000	1	.999	.000
Número de hijos 2	-21.486	22863.806	.000	1	.999	.000
Sexo	.035	1.914	.000	1	.985	1.036
U. Grado	20.453	22863.800	.000	1	.999	763187643.740
Es docente frente a grupo	-41.856	30343.297	.000	1	.999	.000
Estado Civil	1.405	1.329	1.118	1	.290	4.074

Tabla de salida para el modelo de baja regulación emocional.

Tabla 34

Modelo para baja Regulación Emocional en factor Rechazo

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	-.029	.639	.002	1	.963	.971
Tiempo de ejercer como profesor	-.225	.739	.093	1	.761	.798
Hijos	23.183	22343.472	.000	1	.999	11696445004.801
Número de hijos 1	-43.455	26420.941	.000	1	.999	.000
Número de hijos 2	-42.764	26158.316	.000	1	.999	.000
Sexo	20.296	13602.453	.000	1	.999	652581409.588
U. Grado	21.375	29716.878	.000	1	.999	1919627130.977
Es docente frente a grupo	-60.188	31635.776	.000	1	.998	.000
Estado Civil	.602	2.060	.085	1	.770	1.827

Tabla de salida para el modelo de baja regulación emocional en factor Rechazo.

Tabla 35

Modelo para baja Regulación Emocional en factor Descontrol

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	.002	.227	.000	1	.994	1.002
Tiempo de ejercer como profesor	-.064	.215	.087	1	.767	.938
Hijos	21.337	24962.976	.000	1	.999	1847019896.765
Número de hijos 1	-22.836	24962.976	.000	1	.999	.000
Número de hijos 2	-23.145	24962.976	.000	1	.999	.000
Sexo	.461	1.791	.066	1	.797	1.586
U. Grado	19.185	24962.979	.000	1	.999	214735370.667
Es docente frente a grupo	-20.800	24962.979	.000	1	.999	.000
Estado Civil	.135	1.498	.008	1	.928	1.145

Tabla de salida para el modelo de baja regulación emocional en factor Descontrol.

Tabla 36

Modelo para baja Regulación Emocional en factor Interferencia

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	.358	.266	1.808	1	.179	1.430
Tiempo de ejercer como profesor	-.211	.197	1.147	1	.284	.810
Hijos	21.166	22050.545	.000	1	.999	1556571055.479
Número de hijos 1	-19.403	22050.545	.000	1	.999	.000
Número de hijos 2	-23.575	22050.545	.000	1	.999	.000
Sexo	2.964	2.890	1.052	1	.305	19.369
U. Grado	20.420	22050.543	.000	1	.999	738069212.336
Es docente frente a grupo	-22.912	22050.544	.000	1	.999	.000
Estado Civil	-.226	1.517	.022	1	.881	.797

Tabla de salida para el modelo de baja regulación emocional en factor Interferencia.

Tabla 37

Modelo para baja Regulación Emocional en factor Desatención

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	-.047	.401	.014	1	.907	.954
Tiempo de ejercer como profesor	-.111	.376	.087	1	.768	.895
Hijos	-18.795	32858.365	.000	1	1.000	.000
Número de hijos 1	21.047	32858.365	.000	1	.999	1382009347.865
Número de hijos 2	41.230	33951.834	.000	1	.999	805628159483657470.000
Sexo	-20.106	18688.301	.000	1	.999	.000
U. Grado	2.382	38357.636	.000	1	1.000	10.826
Es docente frente a grupo	-21.298	40141.966	.000	1	1.000	.000
Estado Civil	-1.540	1.657	.863	1	.353	.214

Tabla de salida para el modelo de baja regulación emocional en factor Desatención.

Tabla 38

Modelo para baja Regulación Emocional en factor Confusión

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad	-.448	.414	1.169	1	.280	.639
Tiempo de ejercer como profesor	.370	.358	1.069	1	.301	1.448
Hijos	1.295	3.230	.161	1	.689	3.649
Número de hijos 1	-.559	3.091	.033	1	.857	.572
Número de hijos 2	-2.775	2.691	1.063	1	.303	.062
Sexo	2.079	1.637	1.613	1	.204	7.998
U. Grado	-.892	2.941	.092	1	.762	.410
Es docente frente a grupo	-.355	2.750	.017	1	.897	.701
Estado Civil	-1.182	1.677	.497	1	.481	.307

Tabla de salida para el modelo de baja regulación emocional en factor Confusión.