



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

**AUTORREGULACIÓN DE EMOCIONES PARA APOYAR A
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON BAJO RENDIMIENTO
ACADÉMICO**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
M A E S T R A E N P S I C O L O G I A
P R E S E N T A:
ARACELI GONZÁLEZ REYES

DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
COMITÉ TUTORIAL: DRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
DRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA
DRA. YUNUÉN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO
MTRA. CECILIA HERNÁNDEZ GARDUÑO



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.

DEDICATORIAS

A mi hijo Santiago

Dedico este trabajo a ti mi amado Santi, porque eres la persona que me impulsa cada día para continuar, eres mi motor y mi fuerza para superarme. Has sido mi gran acompañante en este camino, has vivido conmigo días y noches de trabajo, así como los mejores momentos en cada coloquio, experimentamos la ausencia para lograr sueños de conocer nuevos lugares, pero sin duda aprendimos de todo ello. Agradezco infinito tu comprensión y amor. Eres mi adoración y hoy me siento feliz de compartir contigo el logro de esta meta tan importante para mí.

Te amo hijo.

A mi esposo José Luis

Amor, gracias por apoyar este sueño que inició hace casi tres años, por estar a mi lado en cada uno de los proyectos que tuve que vivir a lo largo de este tiempo, por tu compañía en las noches de trabajo, por tu paciencia por las ausencias que esto implicaba, por tu asombro cuando te platicaba lo increíble que era vivir dentro de la maestría y las cosas maravillosas que aprendía, por tu interés al compartir mis experiencias y sobre todo tu amor y confianza al recorrer este camino. Gracias por estar conmigo siempre. Te amo.

A mi madre Sarita

Mamá quiero dedicarte este trabajo porque tú has sido uno de los pilares fundamentales en mi vida, tu amor y tu compañía me han fortalecido siempre. Agradezco tu apoyo incondicional para lograr cada uno de mis sueños y proyectos y el estar a mi lado en buenos y malos momentos. Eres mi ejemplo a seguir y me has enseñado que no hay imposibles. Gracias por creer siempre en mí. Te quiero con toda mi alma.

A mi padre Francisco

Este proyecto es símbolo de superación y trabajo, aspectos que he aprendido de ti, gracias por tu apoyo y por haberme enseñado que todo lo que uno se propone lo puede lograr a base de esfuerzo y dedicación. Has sido mi ejemplo de constancia y superación. El mejor consejo que recibí de ti me ha llevado a sentirme feliz con cada una de las metas que he logrado a lo largo de mi vida. Gracias por enseñarme a ser exigente conmigo misma. Te quiero mucho.

AGRADECIMIENTOS

Tengo que agradecer a tantas personas el logro de esta meta, personas que han creído en mí como ser humano y como profesionalista, que han sido grandes ejemplos y grandes compañeros (as) de vida.

Agradezco a la **Mtra. Georgina Lozano Razo, Mtra. Montserrat Espinosa, Mtra. Sandy Alejandra Marroquín y al Mtro. Luis Fernando Carrillo**, porque gracias a ustedes pude emprender este camino, cada uno ha sido parte de mi vida en diferentes facetas: como tutorada en la Licenciatura, jefa y colaboradora, y como estudiante durante la Especialidad, gracias por creer y confiar en mí como profesionalista y como persona.

A **Rosy** por ser un gran ejemplo a seguir, por tu profesionalismo y tu calidad humana, gracias por compartir tu conocimiento y experiencia, por tu acompañamiento no sólo a nivel profesional, sino también personal. Gracias por tu apoyo, por tus observaciones y por guiarme para desarrollar este proyecto, te quiero mucho y te llevo en el corazón.

A **Yun** por tu sencillez y calidad humana, por tu comprensión y acompañamiento, gracias por tu confianza y por creer en mí. Agradezco también tu apoyo, tus recomendaciones y todo el conocimiento que compartiste, eres una persona increíble, te quiero mucho y de igual forma te llevo en el corazón.

A **Estelita** por revisar mi trabajo y por cada una de las observaciones para mejorarlo, así como cada palabra, tu disposición y entrega, además de tu calidez humana.

A **Gaby, Fredy, Lau y David** por los momentos que vivimos juntos, por cada una de las experiencias, por sus palabras, su compañía y apoyo incondicional, sin duda cada momento me hicieron crecer personal y profesionalmente, me llevo gratos recuerdos y por siempre seremos el gran equipo PAES.

A mis profesoras **Roxana Pastor, Ileana Seda, Alejandra Valencia y Estela Jiménez**, por compartir sus conocimientos y experiencias, por acompañarme durante este camino, por lograr que mi perspectiva de la Psicología Escolar se ampliará, por transformar mi visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por mostrarme lo importante que es amar nuestra profesión, por su calidad humana y sobre todo por ser un gran ejemplo de profesionalismo. A todas ustedes muchas gracias y las llevaré por siempre en mi corazón.

A mis **tutorados del PAES** quienes me enseñaron que las dificultades se pueden superar cuando se reconocen las fortalezas y se tiene confianza en los otros.

A la orientadora **B. L.** y a los **estudiantes** de la Secundaria No. 229 “Ludmila Yivkova” quienes formaron parte de este proyecto, gracias por su confianza y colaboración, sin ustedes no hubiera sido posible este trabajo.

A mi hermana **Karina**, mi compañera de vida, gracias por darme siempre ese empujón para atreverme a hacer lo que deseo, por creer y confiar en mí, por escucharme y animarme cada momento, te quiero mucho.

A mi Suegro **Jorge** y mi cuñada **Georgina**, por su apoyo incondicional para poder lograr esta meta, por estar ahí siempre que los necesitaba y por encargarse de mi pequeño en los momentos de ausencia. Gracias por su cariño y confianza.

A mi gran amigo del alma **JASH** que a pesar de la distancia tu apoyo incondicional ha estado conmigo siempre, creíste en mí y el sueño que en un pasado comentábamos hoy se vuelve una realidad, gracias por cada instante y por estar siempre.

Finalmente, agradezco a la **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**, mi casa de estudios desde la Licenciatura, por albergar a los y las mejores docentes e investigadores. Por abrirme la puerta una vez más para alcanzar una meta profesional y por confiar en la formación que me dió la **Facultad de Psicología** durante este tiempo y así representar y poner en alto el nombre de esta gran institución.

ÍNDICE

	Página
Resumen	6
Introducción	8
Marco Teórico	
I. Problemas de Aprendizaje.....	11
II. Modelos Teóricos de las Emociones.....	16
III. Taxonomía de las Emociones.....	19
IV. Las Emociones Académicas.....	22
V. Modelos de Regulación Emocional.....	32
VI. Medición e Intervención de las Emociones y la Regulación Emocional.....	44
Método	55
Resultados	68
Discusión	80
Conclusiones	85
Referencias	90
Anexos	93
Lista de Tablas y Figuras	134

AUTORREGULACIÓN DE EMOCIONES PARA APOYAR A ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON

BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

RESUMEN

Con el objeto de promover la autorregulación de las emociones académicas en estudiantes de secundaria con bajo rendimiento, se desarrolló el taller “Mis emociones en clase”, que tuvo una duración de 7 sesiones (40 minutos cada una) y se llevó a cabo una vez por semana en las instalaciones escolares. Participaron dos grupos de adolescentes de secundaria de 12 a 14 años de edad (3 mujeres y 8 hombres), de una Escuela Pública de la Ciudad de México. El estudio fue cuasiexperimental de dos grupos con mediciones pretest-postest. Se evaluaron siete emociones: disfrute, orgullo, enojo, aburrimiento, vergüenza, ansiedad y desesperanza y se analizaron los resultados con la prueba no paramétrica de Wilcoxon (T), la cual indicó que las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Durante la intervención se observó que el enojo y el aburrimiento son las emociones que los alumnos presentan con mayor frecuencia en su salón de clases, ante situaciones donde perciben desagrado o fracaso. Las emociones de ellos hacia el taller fueron positivas y sus aprendizajes se vincularon con el conocimiento de las emociones, su aplicación en diferentes contextos, expresión verbal de sus puntos de vista, conciencia y regulación emocional.

Palabras clave: Emociones, Emociones Académicas, Regulación Emocional, Procesos Psicológicos del Aprendizaje.

ABSTRACT

In order to promote the self-regulation of academic emotions in underachieving high school students, the workshop "My emotions in class" was developed, which lasted 7 sessions (40 minutes each) and was carried out once Per week on school premises. Two groups of high school adolescents 12 to 14 years old (3 women and 8 men) participated in a Public School in Mexico City. The study was quasiexperimental of two groups with pretest-posttest measurements. Seven emotions were evaluated: enjoyment, pride, anger, boredom, shame, anxiety, and hopelessness, and the results were analyzed with the Wilcoxon (T) nonparametric test, which indicated that the differences were not statistically significant. During the intervention it was observed that anger and boredom are the emotions that students present most frequently in their classroom, in situations where they perceive dislike or failure. Their emotions towards the workshop were positive and their learning was linked to the knowledge of emotions, their application in different contexts, verbal expression of their points of view, consciousness and emotional regulation.

Keywords: Emotions, Academic Emotions, Emotional Regulation, Psychological Processes of Learning.

INTRODUCCIÓN

Si bien las emociones son parte de nuestra naturaleza como seres vivos y han sido un tema de investigación desde épocas pasadas, en la actualidad su estudio cobra gran importancia dentro del contexto escolar, ya que se ha reconocido su impacto en otros procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje, tales como la motivación, la autorregulación, la comunicación en el aula, los estilos de enseñanza, en la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, así como en el logro de metas y en el desempeño académico en general.

Las emociones son una parte esencial del desarrollo y cuando se trabaja en el contexto de la Educación Secundaria, no se pueden perder de vista los procesos que caracterizan a esta población de estudiantes. La adolescencia es una etapa en la que se generan una serie de cambios en diferentes ámbitos (cognitivo, psicológico, físico y emocional); los adolescentes que presentan bajo rendimiento académico, se ven influenciados por las emociones que cobran gran relevancia al afrontar o no sus dificultades y las situaciones en las que se manifiestan.

Las emociones negativas de los estudiantes con problemas de aprendizaje también tienen un efecto en su comportamiento. Por ejemplo, se observan conductas impulsivas como una manera de solucionar los problemas con otros compañeros, evitación de las tareas, conductas inapropiadas dentro o fuera del salón de clase que pueden ir en contra de las reglas establecidas por el docente o la propia institución. A corto o mediano plazo, las consecuencias de dicho comportamiento son: bajo rendimiento, deserción escolar o sanciones por incumplimiento de las normas escolares, por ejemplo, la suspensión temporal o definitiva de la escuela.

Por el contrario, en ocasiones, existen situaciones escolares que generan en los estudiantes emociones positivas (orgullo o disfrute). En estos casos, la autoeficacia y la motivación se incrementan, la comunicación y relación con otros es mejor y muestran resultados positivos en su desempeño. Por lo tanto, la escuela puede brindar a los estudiantes con dificultades un espacio donde experimenten emociones positivas y aprendan a regular sus emociones, lo cual a su vez les permitirá construir mejores formas de relación con otros y de afrontamiento de las dificultades escolares.

Para entender cómo apoyar a los adolescentes con problemas de aprendizaje, hay que considerar tanto los cambios que se dan durante esta etapa, así como aquellos asociados a la transición de primaria a secundaria. En este sentido, hay que analizar la demanda cognoscitiva y afectiva que representa para ellos enfrentar sus dificultades académicas y a la par los cambios de la adolescencia; además, se vuelven más vulnerables a las situaciones de alto riesgo como el alcoholismo, tabaquismo, uso de sustancias ilícitas (drogas), conductas sexuales a edad temprana, depresión o estrés.

Las situaciones de alto riesgo, así como las consecuencias del comportamiento que viven los estudiantes con problemas de aprendizaje dentro y fuera del aula les dificulta superar sus problemas académicos. Aspectos que pude vislumbrar y trabajar dentro del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES). A lo largo de mi formación profesional en este programa me dí cuenta de que la toma de decisiones es un aspecto que se les dificulta a los estudiantes ante las situaciones adversas que viven en la escuela y que desencadenan emociones negativas; suelen no saber identificar y expresar sus emociones ante las dificultades

que presentan, incluso, no se dan cuenta cómo estas repercuten en su comportamiento.

Muchos de los estudiantes expresan sentirse incapaces de solucionar sus problemáticas considerando “no saber nada”; asimismo, no logran vislumbrar sus fortalezas personales y ni escolares. De ahí la importancia de generar estrategias que les permitan identificar, reconocer, expresar y regular sus emociones ante estas situaciones; este aprendizaje influirá en la evitación o el afrontamiento de las circunstancias adversas, favoreciendo la reflexión y los cambios conductual y cognitivo.

Se sabe que la regulación emocional permite a los estudiantes controlar su propio comportamiento ante las situaciones de fracaso o desagrado; también se sabe que es un componente clave para desarrollar su resiliencia y que funciona como un mediador en sus relaciones sociales, ya que favorece la adaptación y el éxito escolar.

Considerando lo anterior, el presente trabajo tiene como finalidad diseñar, desarrollar y evaluar el impacto de un programa de intervención a modo de taller, nombrado “Mis emociones en clase”, para promover la autorregulación de emociones en estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico. Para contextualizar la descripción del taller y sus fundamentos, es importante detenernos y ahondar un poco más en el tema de problemas de aprendizaje y cómo es que la visión de la intervención ante éstos se ha modificado con el paso del tiempo. En el siguiente apartado se tratará de esta temática.

I. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

El término problemas de aprendizaje surgió a mediados de la década de 1960 y a partir de entonces, fue considerado parte de la educación especial. Su conceptualización ha sido diversa; por ejemplo, en 1962 Samuel Kirk (citado por Macotela, 2006, p. 39) señaló:

“Un problema de aprendizaje se refiere a un retardo, un desorden o un desarrollo demorado en uno o más aspectos de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética y otras asignaturas escolares, que resulta de un impedimento psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o perturbaciones emocionales o conductuales”.

Posteriormente, se incorpora un elemento más a dicha definición: la discrepancia que puede existir entre la habilidad intelectual de la persona y su desempeño real en determinadas tareas. Tales definiciones fueron producto de los estudios realizados en Estados Unidos de América (Macotela, op. cit.).

Por su parte, en México los primeros trabajos que se llevaron a cabo sobre este tema fueron desarrollados por Margarita Nieto en 1975 (Macotela, op. cit.), quien mencionó que “la dislexia engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lectoescritura, siendo esto último su síntoma determinante por medio del cual va a ser posible identificarla”.

Las definiciones planteadas hasta ese momento resaltaban que los problemas de aprendizaje se debían a dificultades a nivel neurológico, sensorial e incluso psicológico, pero

a principios de la década de 1980 se abandonan esas ideas y surgen nuevas propuestas que pusieron de relieve dos aspectos: el primero, relacionado con la importancia de llevar a cabo una evaluación diagnóstica del aprendizaje que considerara las características de las actividades y el contexto cultural donde se aprende; el segundo, tenía que ver con los procesos de interacción entre los tres agentes del contexto educativo: el estudiante, el docente y los contenidos de aprendizaje. Con esta nueva visión se planteó que el progreso escolar de algunos estudiantes no se ajustaba a determinados objetivos y contenidos escolares, por lo cual se debían brindar apoyos adecuados según las necesidades de los estudiantes. A partir de estas ideas surgen nuevas definiciones que resaltaban la importancia de brindar al estudiante distintos apoyos y recursos pedagógicos para facilitar su desarrollo personal y académico (Nieto, 1998, Torgesen, 1991, Meltzer, 1994, citados por Tavernal y Peralta, 2009).

En 1995 Fletcher y Klinger (citados por Macotela, op.cit.) plantean una nueva aproximación a los problemas de aprendizaje; señalan que se trata de niños con inteligencia normal que por razones diversas poseen dificultades para adquirir destrezas de alfabetización y cálculo, es decir, que no aprenden de acuerdo con las expectativas. En este mismo sentido, en 2003, Fletcher, Morris y Lyon (Macotela, op. cit.) enfatizaron que para abordar a los problemas de aprendizaje, se requiere utilizar diversas fuentes de evaluación y medición de manera permanente a través del tiempo para ajustar los apoyos en función de fortalezas y debilidades.

Adelman y Taylor (citados por Aldana y Flores, 2015) también señalan la influencia del medio ambiente y lo relacionan con los procesos personales de los estudiantes. Estos

autores mencionaron que la interacción entre esos dos aspectos es relevante para atender los problemas de aprendizaje y por tanto, los estudiantes podían manifestarlos de manera diferente; es decir, no todos los estudiantes presentan el mismo tipo de problema ni todos los problemas.

Tras la diversidad de estudios, propuestas y definiciones, aún continúa siendo un tema polémico definir los problemas de aprendizaje; sin embargo, se han hecho planteamientos más atinados sobre la forma como se puede apoyar a los estudiantes que los presentan. Así, se busca atender las dificultades con un origen neurológico (en caso de que exista), especificar apoyos escolares y en casa, e incidir en el impacto socioemocional de los problemas de aprendizaje. De esta manera se pueden llevar a cabo intervenciones que atiendan de manera integral al estudiante en sus diferentes contextos.

Al apoyar a los adolescentes con problemas de aprendizaje, se debe considerar que, cada uno de ellos tiene necesidades particulares que se pueden relacionar con dificultades en lectura, escritura, matemáticas e incluso en el aprendizaje de una segunda lengua; dificultades que se relacionan con las diferentes asignaturas que deben ser acreditadas en el nivel educativo de secundaria; si a esto se le suman las características propias de esta etapa de desarrollo, entonces se debe pensar en sus características cognoscitivas, afectivas y sociales (Macotela, op. cit.).

Estos estudiantes, además de presentar problemas de aprendizaje en las áreas mencionadas anteriormente, poseen características particulares en el aspecto social y motivacional. En el primer aspecto se encuentra que (Flores, 2006):

- Se les dificulta pedir apoyo a los demás.
- Cuando tienen experiencias de fracaso suelen comportarse de manera poco adecuada y esto no les ayuda a solucionar su conflicto.
- Recurren a comportamientos negativos ante figuras de autoridad (profesores o padres de familia).
- Sus habilidades de negociación no son las adecuadas e incluso algunos no cuentan con éstas.
- Suelen ser poco asertivos ante la presión de sus compañeros para realizar actividades reprobadas socialmente.

En el aspecto motivacional se encuentra que:

- No todos los aprendizajes escolares les motivan.
- Consideran que sus esfuerzos no darán resultados positivos.
- Evitan las actividades que perciben como difíciles.
- Su percepción de autoeficacia es pobre, debido a que establecen metas de éxito muy alejadas a lo que realmente pueden lograr.
- Sus habilidades para afrontar situaciones de estrés son deficientes.
- Tienden a evadir o reaccionar de manera negativa.
- Atribuyen sus logros académicos a fuentes externas como las calificaciones y no a su esfuerzo.

Además de estas situaciones motivacionales y sociales, los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje suelen ser enjuiciados con base en sus fracasos académicos, así como recibir señalamientos negativos por parte de sus familias, profesores y pares, quienes suelen desconocer su problemática y atribuyen sus fracasos a apatía, desinterés o a problemas de conducta; desafortunadamente, pocas veces suelen identificar las fortalezas que ellos poseen. Flores (2006) señala que los estudiantes con problemas de aprendizaje son capaces de aprender, adoptar y adaptar estrategias, así como de interesarse en ciertos aprendizajes escolares si se adecuan las condiciones de enseñanza a su forma particular de aprender.

Las experiencias negativas que vive el adolescente con problemas de aprendizaje generan emociones negativas (por ejemplo, enojo o desesperanza) lo que le lleva a evadir situaciones o actividades académicas y como consecuencia, mostrar bajo rendimiento académico; es por ello que se debe promover que los estudiantes conozcan y reconozcan sus emociones y aprendan formas adecuadas para manejarlas, con el fin de favorecer no sólo la mejora en el rendimiento académico, sino también otros procesos relacionados con el aprendizaje como es la motivación, la interacción con los otros, la autorregulación e incluso, la percepción de su autoeficacia.

Considerando el papel que juegan las emociones en la vida académica de un estudiante con problemas de aprendizaje en el siguiente apartado se describen brevemente los modelos teóricos más representativos que han estudiado las emociones y que constituyen el fundamento de la propuesta de intervención para enseñar a regular las emociones.

II. MODELOS TEÓRICOS DE LAS EMOCIONES

Las emociones han sido tema de estudio de numerosos modelos teóricos en el campo de la Psicología. La gran diversidad de estos estudios y métodos de estudio, así como la existencia de dificultades empíricas asociadas a su estudio, han resultado en diferencias conceptuales que se advierten en la literatura especializada desde hace algunas décadas (Chóliz, 2005, citado por Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Para evidenciar dichas diferencias, se describirán brevemente los modelos más representativos, haciendo referencia a sus aportaciones más importantes. Para ello, consideraremos lo descrito por Plutchik (1987) y Paoloni, Rinaudo y González (2013), autores que analizan el modelo biologicista iniciado por Darwin en el siglo XIX y el cognoscitivo, que ocupó un lugar importante a mediados del siglo XX.

MODELO BIOLOGICISTA DE LAS EMOCIONES

En este enfoque, el aspecto biológico está por encima de lo cognitivo. Se centra en los componentes fisiológicos y la función adaptativa de las emociones y considera que los acontecimientos fisiológicos o neuroendócrinos como las expresiones faciales o las descargas neuronales son importantes para activar una emoción.

Darwin realizó estudios de las emociones en humanos y animales que fueron el punto de partida para lo que realizarían más adelante otros teóricos como William James, Carl Lange y Walter Cannon. Ellos propusieron que las emociones tenían una historia evolutiva y por tal motivo, funcionan como un mecanismo para la supervivencia de los seres vivos, lo que a su

vez tiene una relación con los comportamientos que involucraban la comunicación no verbal como: gestos, posturas y expresiones faciales.

Los teóricos de este enfoque concluyeron, tras varios años de estudio, que la descarga talámica producía la experiencia emocional así como los cambios corporales, de ahí la diferencia de la expresión entre una y otra emoción. Con esta explicación surge una de las primeras clasificaciones de las emociones llamada “*emociones ordinarias*”, en la cual se encontraban las emociones como: miedo, ira, amor y aflicción.

MODELO COGNOSCITIVO DE LAS EMOCIONES

Para los teóricos cognoscitivos, las emociones dependen de la interpretación, significado o valoraciones de un evento; es decir, una persona no puede experimentar una respuesta emocional sin antes evaluar cognitivamente el significado personal del estímulo.

Otro aspecto importante fue considerar el ambiente. Estos autores no dejaban de lado la idea de que la emoción era una respuesta de adaptación; en este sentido, señalaron que los individuos con la finalidad de sobrevivir, debían lograr “identificar y eliminar” los estímulos que no son importantes para ellos; por tanto, todos los seres humanos realizan una evaluación o apreciación y determinan la emoción y la respuesta adaptativa para manejar de manera adecuada la situación.

Como resultado de éstas y otras investigaciones dentro de este enfoque, Lazarus (1975, citado por Plutchik, 1987) definió el término emoción como: *Un trastorno complejo que incluye tres componentes principales: afecto subjetivo, cambios fisiológicos e impulsos de*

acción que tienen cualidades expresivas. La cualidad e intensidad de la emoción, así como el impulso de acción, dependerán de un tipo particular de evaluación cognoscitiva del significado presente o anticipado para el bienestar de la persona.

Lazarus (Lazarus y Lazarus, 2000) señala que, por un lado, la intensidad de la emoción tiene que ver con las sensaciones fisiológicas que distinguen a una emoción de otra y que se relaciona con las valoraciones y objetivos personales que tenemos de una situación; por otro lado, el impulso de acción o tendencia de acción ocurren sin pensar o planificar, ya que son parte automática de nuestra herencia animal. De esta manera una persona puede reaccionar de forma impulsiva al sentir determinada emoción; por ejemplo, al estar enojada la persona siente un fuerte impulso, difícil de resistir, de atacar a quien considera culpable de la ofensa que origina dicha emoción. Regular estos impulsos es importante debido a que nos encontramos en una sociedad compleja donde tenemos que ser prudentes antes de actuar.

Otra aportación importante de este enfoque tiene que ver con los trabajos de Zelazo y Cunningham (2009, citados por Paoloni, Rinaudo y González, 2013), quienes acentúan el papel de la reflexión y el uso de reglas en la regulación de la emoción. En este mismo sentido, los aportes de Peterson y Park (2009, citados en Paoloni, Rinaudo y González, op. cit.) estarían focalizados en las causas a través de las cuales las personas explican eventos emocionalmente relevantes, contribuyendo a dilucidar procesos de regulación subyacentes, o bien que las creencias de las personas influyen principalmente en la manera en que regulan sus emociones (Loewenstein, 2009, citado por Paoloni, Rinaudo y González, op.cit.).

Durante muchos años se estudió a las emociones bajo dichos enfoques; en la actualidad, existen otros que son considerados como más integrales, situados y culturalistas (Paoloni, Rinaudo y González, op. cit.), los cuales se observan dentro del campo de la Psicología Educativa y específicamente, en el área de las emociones académicas abordadas por Pekrun (2014), así como las investigaciones realizadas por Gross (2002), de las cuales se hablará en apartados posteriores.

La investigación en el estudio de las emociones llevó a entenderlas en términos de su naturaleza y manifestación, lo que derivó en diferentes formas de categorización.

III. TAXONOMÍA DE LAS EMOCIONES

Los modelos teóricos han propuesto distintas taxonomías para las emociones. Algunos las han clasificado en emociones primarias o básicas y secundarias. Una emoción es considerada como básica cuando es funcional para la supervivencia de los organismos. Ocurre con mayor frecuencia, aparece a edades muy tempranas y otros organismos las reconocen con facilidad al presentarse. Dentro de estas emociones se encuentra la ira, la tristeza y la alegría. Se considera como emoción secundaria a aquella que resulta de la mezcla de las emociones básicas y que suele ser más compleja de identificar como la frustración (Sroufe, 1995; Lazarus, 1991, citado por Bisquerra, 2009).

Otra clasificación ha considerado a las emociones como positivas o negativas. Las positivas son aquellas que generan placer en el individuo o un estado de bienestar; en los contextos escolares son aquellas emociones que resultan del éxito que experimenta el

estudiante. Las emociones negativas generan dolor, incomodidad o un estado de malestar; dentro del contexto escolar este tipo de emociones se generan cuando un estudiante experimenta fracasos o dificultades (Pekrun, 2014; Sroufe, 1995; Lazarus, 1991, citado por Bisquerra, op. cit.)

Las clasificaciones mencionadas hasta el momento, se enfocan en los componentes conductuales y sociales por los cuales se puede demostrar u observar una emoción; por ejemplo, la postura, los gestos y expresiones faciales, así como el tono de voz.

También se clasifican las emociones por su valoración cognitiva, aspecto que tiene que ver con los juicios que hace un individuo para evaluar el significado de lo que está sintiendo. La valoración va a depender de aquello que sabe el individuo del mundo que le rodea, por tanto se basarán en dos clases de juicios: el primero tiene que ver con los objetivos que la persona tenga respecto a la situación y segundo, si dicha situación es importante para su bienestar personal (Sroufe, 1995; Lazarus y Lazarus, 2000; Plutchik, 1980, Smith y Ellsworth, 1985, Ekman y Davidson, 1994, citados por Goetz, Zirngibl, Pekrun y Hall, 2003; Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Ya sea que se utilice una u otra taxonomía, es importante considerar los siguientes aspectos: la especificidad, la intensidad y la temporalidad. La *especificidad* califica y permite darle un nombre a la emoción para que sea diferente una de otra; es una característica cualitativa que permite distinguir y agrupar las emociones que son similares. La *intensidad* tiene que ver con la fuerza con la que se experimenta una emoción, por ejemplo, el sentir

melancolía es distinto que sentir tristeza, incluso, a nivel fisiológico, también podemos distinguir una de otra y se puede relacionar con la percepción del control que tenemos de cierta emoción, por lo tanto, es considerada como una característica de tipo cuantitativo. La *temporalidad* es la dimensión respecto a la duración de las emociones, cuando las emociones son agudas suelen tener una duración breve, pero existen otras emociones que pueden prolongarse mucho tiempo, por ejemplo, semanas e incluso meses (Bisquerra, 2009; Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Ahora bien, respecto a la clasificación de las emociones en contextos educativos, Pekrun et al. (2002, citados por Goetz, Zirngibl, Pekrun y Hall, 2003) desarrollaron una taxonomía que las distingue en positivas-negativas y activadoras-desactivadoras. El disfrute y la esperanza son emociones activadoras positivas; la relajación y la esperanza son desactivadoras positivas; el enojo y la ansiedad son emociones activadoras negativas; la desesperanza y el aburrimiento son desactivadoras negativas. Más adelante se precisará esta clasificación.

La taxonomía que presenta Pekrun corresponde al campo de estudio de las emociones dentro de contextos educativos y que él denominó como emociones académicas, el cual es otro de los aspectos relevantes de este trabajo y que se expone a continuación.

IV. LAS EMOCIONES ACADÉMICAS

Antes de hablar sobre las emociones académicas, es importante señalar que, de manera general, las emociones han sido conceptualizadas como mediadoras entre la experiencia y la acción, ya que la emoción suscita una situación y predispone a los individuos para actuar de cierta forma; las metas del individuo en la situación, la importancia que les da, serán aspectos que influirán en su surgimiento e involucran cambios en las experiencias subjetivas, conductuales y fisiológicas (Cole et al., 2004; Gross, 2007; Palmero & Martínez-Sánchez, 2008 citados por Esquivel, 2014).

Las emociones van a estar determinadas por las situaciones que vive un individuo; entonces, podemos decir que están presentes en cualquier contexto y situación en que nos encontremos. En este sentido, la escuela es un lugar en el que pasamos gran parte de nuestra vida y en la cual se experimentan diferentes situaciones que dan como resultado determinadas emociones que facilitan o no nuestra adaptación, nuestras relaciones interpersonales (con pares y docentes) y nuestras formas de participar.

Las *emociones académicas* son definidas por Pekrun y Linnenbrink (2014) como *fenómenos multifacéticos que abarcan procesos psicológicos afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos* que originan la activación o desactivación de ciertos comportamientos. Se asocian al éxito y fracaso escolar y a la aceptación o rechazo que experimenta un estudiante hacia ciertas actividades (Meyer y Turner 2006, Schutz et al. 2006, citados por Macklem, 2008). También influyen en los intereses, el aprendizaje, el compromiso,

la motivación, el clima social de las clases y el ambiente escolar en general (Macklem, op. cit.).

Pekrun (2014) retoma la clasificación de las emociones como *positivas* y *negativas* y las ubica en el contexto escolar. Las primeras las relaciona con los éxitos que presenta un estudiante tales como: placer o agrado, entusiasmo, esperanza y orgullo; las *negativas*, las vincula a los fracasos, tales como: ansiedad, enojo y vergüenza. A su vez, los efectos de dichas emociones sobre las situaciones que enfrenta el estudiante pueden ser positivos o negativos; es importante mencionar que en algunas ocasiones las emociones negativas no tienen resultados negativos, ya que impulsan al individuo a alcanzar sus objetivos o a hacerle frente a una experiencia. El que se genere un tipo u otro de emoción va a depender de diferentes factores, por ejemplo: del tipo y dificultad de la tarea, el contenido, la relación que exista entre compañeros o con los docentes o bien, el éxito o fracaso en una actividad escolar.

Para llevar a cabo una clasificación de las emociones académicas Pekrun et al. (2002, citados por Goetz, Zirngibl, Pekrun y Hall, 2003) consideraron otros dos aspectos: el grado de disposición y el foco de atención.

Según el grado de disposición, las clasificó como *emociones activadoras* y *desactivadoras positivas y negativas* (Pekrun et al., 2002, citados por Goetz, Zirngibl, Pekrun y Hall, 2003). Las *emociones activadoras* le permiten al estudiante participar en la situación buscando el cambio o modificación de la misma; es decir, sus pensamientos y comportamientos se dirigirán a modificar dicha situación. Dentro de esta clasificación se

encuentran el disfrute, el orgullo y la esperanza (emociones activadoras positivas), y el enojo y ansiedad (emociones activadoras negativas). Un ejemplo de este tipo de emoción, es cuando un estudiante acredita un examen y siente orgullo por el éxito que tuvo; por lo tanto, cuando tiene que enfrentarse a una tarea similar, su experiencia lo conduce a tener comportamientos similares como repasar el tema días antes para obtener el mismo resultado. En el caso contrario, si experimenta un fracaso y nuevamente se tiene que enfrentar a esa situación, esto le generará ansiedad y hará lo posible por evitarla; en este caso, lo más común es que no resuelva el examen o bien que no se enfoque en lograr un buen resultado.

Por otro lado, las *emociones desactivadoras* permiten al estudiante participar en la situación sin buscar cambio o modificación de la misma; por lo tanto, sus pensamientos y comportamientos se dirigirán a sobrellevar la situación. Dentro de esta clasificación se encuentran la relajación y esperanza (desactivadoras positivas), y la desesperanza y aburrimiento (desactivadoras negativas). Un ejemplo común de este tipo de emociones es cuando un estudiante no está interesado en el tema de determinada asignatura, su falta de interés lo puede llevar al aburrimiento, por lo que no participará o su involucramiento será muy poco.

En cuanto al foco de atención, Pekrun et al. (2002, citados por Goetz, Zirngibl, Pekrun y Hall, 2003) clasificó a las emociones en cinco grupos: de logro, epistémicas, tema, sociales e incidentales, las cuales se explican a continuación.

Las emociones de logro fueron definidas como aquellas emociones vinculadas directamente con actividades y resultados de rendimiento (Pekrun, 2006 citado por Macklem, 2008). El logro es entendido como aquella cualidad de las actividades y/o de sus resultados, evaluados en relación a estándares de excelencia (Paoloni, Rinaudo y González, 2013). Este tipo de emociones tiene que ver con el éxito o fracaso que los estudiantes experimentan al llevar a cabo una tarea o actividad académica. Por ejemplo, cuando un estudiante expone un tema y el profesor le reconoce su esfuerzo y obtiene una buena nota, esto da como resultado una emoción de logro positiva que le permitirá enfrentarse a una actividad similar, y se vinculará con su motivación y autoeficacia. Pero si ese estudiante fracasa en esa actividad, esto generará emociones negativas que lo llevarán a evitar actividades similares en el futuro, lo que ocasionará un decremento en su percepción de autoeficacia y en su motivación.

Las emociones epistémicas tienen que ver con la demanda de la tarea y lo que implica el procesamiento de la información cuando un estudiante se enfrenta a una tarea nueva. En este grupo podemos encontrar emociones de sorpresa, curiosidad, confusión o frustración ante las dificultades que pueden tener al estudiar un tema nuevo; por ejemplo, cuando un estudiante carece de vocabulario y se enfrenta a una tarea relacionada con la comprensión de textos con contenido nuevo y por tanto, al desconocimiento de ciertas palabras; o bien, el gozo cuando estas dificultades son resueltas; siguiendo el mismo ejemplo, si el estudiante tiene un glosario, este material le dará mayor seguridad para enfrenar su dificultad ante esa tarea.

Las emociones relacionadas con el tema, tienen que ver con el contenido o material para el aprendizaje de ciertas asignaturas; por ejemplo, ciencias, historia, política, etc. Este

tipo de emociones influye fuertemente, tanto en docentes como en estudiantes. Un ejemplo de ello es cuando un estudiante debe resolver una ecuación algebraica y no tiene claro el tema relacionado con las leyes de los signos, por lo cual, puede sentir ansiedad que lo llevará a evitar la tarea.

Las emociones sociales se refieren a aquellas emociones que son relativas a otras personas y que pueden afectar el compromiso, la instrucción e interacción con las familias, los colegas y supervisores, los estudiantes y los docentes; dentro de este tipo de emociones se encuentran: el cariño, la simpatía, la compasión, la admiración, la ansiedad social, la empatía y el desprecio. Este tipo de emociones influye en el clima del aula, por ejemplo, cuando el alumno percibe el ambiente como tenso o demasiado flexible. Las emociones también pueden impactaren la interacción grupal, por ejemplo, el no sentir empatía hacia otros puede llevar a un estudiante a tener conflictos con sus pares y eso a su vez, impactará en la comunicación y la relación con ellos. Otro ejemplo sería cuando los estudiantes admiran a su profesor, lo cual genera confianza y respeto entre los alumnos, lo cual influye positivamente en el ambiente del aula.

Las emociones incidentales, son aquellas emociones que tienen que ver con eventos o situaciones externas a la escuela y que generan en el estudiante estrés, preocupación u otros estados de ánimo. Algunas de las situaciones a las que se puede estar enfrentando el estudiante son la muerte de un familiar cercano (padre o madre), el divorcio de los padres, alguna enfermedad terminal o problemas económicos de su familia.

La clasificación que nos presenta Pekrun muestra una visión integral de los procesos que caracterizan a una emoción. Es decir, este autor no sólo considera los aspectos fisiológicos que caracterizan a las emociones sino que también toma en consideración el contexto, la valoración (juicios sobre la situación) y las características personales. En este sentido, las diferencias individuales hacen que en el mismo salón cada persona reaccione de determinada forma, aún estando bajo una misma situación; por ejemplo, un alumno con dificultades en matemáticas, ante un tema nuevo puede angustiarse y empezar a echar relajo; una alumna en la misma situación puede angustiarse y retraerse aislándose de los demás.

Al llevar a cabo una intervención orientada a la regulación de emociones es necesario considerar que no todos reaccionarán de la misma forma en el salón de clases. Si la intervención es exitosa, los alumnos aprenderán a enfrentar sus dificultades de manera más eficaz, mejorará su percepción de autoeficacia, su motivación, el uso de estrategias cognitivas, su compromiso, su interés, su autoestima y por lo tanto, su desempeño escolar. Es importante señalar que el impacto de las emociones en otros procesos psicológicos, no es sólo a un nivel individual, sino también a nivel grupal y que puede observarse como parte de la comunicación interpersonal entre docentes y estudiantes o entre estudiantes, así como en la interacción social dentro del aula y en el estilo de enseñanza (Ekman y Davidson, 1994, Fischer y Tangney, 1995, Murray, 1997, Andersen y Guerrero, 1998 citados por Goetz, Zirngibl, Pekrun y Hall, 2003).

Desde la perspectiva de la Psicología Educativa, las emociones tienen gran influencia en diversos procesos psicológicos vinculados con el aprendizaje, lo cual a su vez, tiene un

impacto en el logro y rendimiento académico de los estudiantes; dentro de estos procesos encontramos a las estrategias cognitivas, la motivación, la autorregulación, así como en los procesos de retroalimentación, los cuales se explican a continuación (Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

EMOCIONES ACADÉMICAS Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Paoloni, Rinaudo y González (2013) señalan que las emociones inciden en cómo se focaliza *la atención* sobre una actividad determinada. Por ejemplo, si un estudiante se encuentra enojado por un fracaso académico, probablemente experimentará dificultades para concentrarse dentro del salón de clase o al estudiar; por el contrario, las emociones positivas como el orgullo le ayudarán enfocar su atención; en ambos casos, las emociones impactarán en el desempeño que tienen ante esa actividad. Pekrun et al. (2002, citados por Pekrun et al., 2007) encontraron que el disfrute de los estudiantes en tareas de aprendizaje correlacionaba positivamente con su experiencia al transitar de una situación o actividad escolar a otra; en el caso contrario, identificaron que sentir ansiedad, vergüenza y desesperanza como resultado de valoraciones negativas ante una actividad escolar, se relacionaban de manera negativa con las transiciones y positivamente con los pensamientos irrelevantes acerca de la actividad escolar.

Las estrategias cognitivas que utilizan los estudiantes al sentir emociones positivas son más creativas y flexibles, pero cuando experimentan emociones negativas sus estrategias son más rígidas y razonadas (Isen, 2000 citado por Pekrun et al., 2007). Además, Pekrun et al. (2002 citados por Pekrun et al., 2007) señalan que el disfrute, el orgullo o la esperanza favorece el uso de estrategias que se relacionan con la elaboración y organización de materiales de estudio; mientras que el enojo, la frustración y la ansiedad promueven

estrategias relacionadas con la copia, la repetición o los procedimientos que relacionados con el ensayo y error. Dichos autores también observaron que las emociones de desactivación como el aburrimiento, la tristeza o la desesperanza llevan al estudiante a utilizar estrategias que no le requieran gran esfuerzo, de tal forma que el trabajo en las tareas escolares será poco prolijo.

EMOCIONES ACADÉMICAS Y MOTIVACIÓN

Las emociones positivas, como el disfrute o el orgullo, incrementan no sólo el interés del estudiante por las actividades escolares, también refuerzan su motivación por aprender. Por el contrario, las emociones negativas como la desesperanza o el aburrimiento ocasionan que disminuya el interés por aprender y aumente la evitación de las actividades escolares y una baja motivación de logro e interés por alcanzar determinadas metas (Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Otro ejemplo de la relación que hay entre las emociones académicas y la motivación es cuando un estudiante presenta ansiedad ante cierta actividad escolar y ésta da como resultado el fracaso en la misma. La emoción puede disminuir el interés y la motivación intrínseca del estudiante, pero también puede fortalecer la motivación para transformar su esfuerzo y evitar dicho fracaso. Por otro lado, si un estudiante tiene miedo de fracasar en un examen, puede ser que su motivación intrínseca por aprender se vea disminuida, mientras que su motivación extrínseca puede incrementar y depender más del reconocimiento externo (Pekrun et al., 2007).

Se ha encontrado en diversos estudios que la motivación intrínseca se vincula con un incremento del interés en la tarea, la existencia de un mayor compromiso cognitivo, una alta calidad emocional que se experimenta durante el proceso de aprendizaje, además de la obtención de mejores logros académicos (Ames, 1992, Hanrahan, 1998, Alonso Tapia y López Luegano, 1999, citados por Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

EMOCIONES ACADÉMICAS Y AUTORREGULACIÓN

Las emociones académicas como el disfrute y la esperanza también inciden en los procesos de autorregulación, por ejemplo en aspectos como la planeación o el monitoreo de las actividades que los estudiantes llevan a cabo. A diferencia de las emociones positivas, las negativas como el aburrimiento, el enojo o la desesperanza disminuyen la motivación y los esfuerzos que los estudiantes hacen por procesar la información aprendida, afectando de esta manera su desempeño en la autorregulación (dificultades para planear, organizar o monitorear su desempeño en las tareas), lo cual limita sus posibilidades de obtener buenos resultados (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011).

Las investigaciones muestran que cuando un estudiante actúa con mayor autonomía esto genera emociones positivas que le permiten enfrentar tareas o actividades escolares (Pintrich y Schunk, 1996, Ryan y Deci, 2000 citados por Paoloni, Rinaudo y González, 2013). Por tanto, es importante generar ambientes que apoyen la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, ya que esto generará emociones positivas.

EMOCIONES ACADÉMICAS Y PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN

La retroalimentación que reciben los estudiantes acerca del éxito o fracaso respecto a su aprendizaje va a tener un impacto en sus emociones. Por ejemplo, cuando un estudiante tiene éxito, esto desencadena emociones positivas como orgullo, alegría, disfrute o esperanza; en el caso contrario, los fracasos escolares, suelen desencadenar emociones negativas como angustia, culpa, enojo, vergüenza. En ambas situaciones la retroalimentación va a contribuir en la percepción del valor (qué tanto puedo, qué tanto me interesa, etc.) y en la conformación de expectativas de su desempeño futuro, así como en sus emociones prospectivas. Las emociones influyen en el aprendizaje y en el desempeño actual de un estudiante, pero también, al surgir como parte de los resultados que obtiene, influirán en las emociones subsecuentes (Pekrun et al., 2007; Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Las emociones se encuentran unidas a los antecedentes y efectos de las situaciones que vive un estudiante; estas uniones se relacionan con los ciclos de retroalimentación que se despliegan dentro del contexto académico. Entonces, cuando se presentan ciclos positivos relacionados con el disfrute del aprendizaje, el éxito en los exámenes, las emociones positivas, se reforzarán a lo largo del tiempo. Cuando se presentan ciclos de retroalimentación negativos estos pueden tener dos tipos de resultados: por un lado, obstaculizar el desempeño y por otro, ser el antecedente para generar resultados positivos. Por ejemplo, cuando un estudiante reprueba un examen, esto le genera una emoción negativa enojo o ansiedad, entonces estas emociones pueden generar que el estudiante al enfrentar una tarea similar evite a toda costa implicarse en ella o simplemente no esforzarse para acreditarlo. En contraste, en esa misma situación en otro estudiante, una emoción negativa puede impulsarle a utilizar estrategias

diferentes de estudio para que al enfrentarse nuevamente a una tarea similar, el resultado sea positivo, en este caso, la acreditación del examen (Pekrun et al., 2007; Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Paoloni, Rinaudo y González (2013) mencionan que si los estudiantes pueden anticipar que tienen control sobre sus actividades escolares o los resultados subsecuentes, además de interpretar que sus capacidades y/o habilidades pueden mejorarse, experimentarán emociones prospectivas positivas (como entusiasmo o disfrute).

Como ya vimos, las emociones tienen un gran impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; en este sentido, es importante enseñarles estrategias que les permitan regularlas. El tema de la regulación emocional es relativamente nuevo en la educación, en el siguiente apartado revisaremos un modelo clínico y uno educativo, ambos son un referente para diseñar, probar y evaluar intervenciones educativas que apoyen al alumnado con dificultades de aprendizaje.

V. MODELOS DE REGULACIÓN EMOCIONAL

La intención de este apartado es dar a conocer dos modelos, uno clínico y otro educativo de regulación emocional. Para empezar, es importante señalar algunas de las definiciones que se han dado a este concepto y que serán abordadas de manera general.

En la literatura podemos encontrar una diversidad de definiciones, entre las que señalan que la regulación emocional tiene que ver con los cambios que se asocian a las emociones y que se activan cuando se presentan; otros autores señalan que podría ser un grupo

de procesos que una persona puede utilizar para nombrar una emoción, ya sea positiva o negativa, para relacionarla a otros procesos o situaciones, así como para lograr su control (Bridges, Margie y Zaff, 2001, Cole Martin et al., 2004, citados por Macklem, 2008).

Posterior a estas definiciones, Gross y Thompson (2007, citados por Macklem, 2008), mencionaron que la regulación emocional comprende aquellos intentos de influir en el tipo de emoción que experimentan las personas, cuándo se experimentan estas emociones y cómo se expresan. Estos procesos pueden ser conscientes o inconscientes, y su orientación puede estar en función de la disminución de emociones negativas o de activar las positivas (Gross, 1998, citado por Valderrama, 2015).

Con base en estas definiciones, se crearon modelos que intentaron dar explicación a dicho proceso, así como brindar información para llevar a cabo intervenciones en esta área, y serán tratados a continuación.

MODELO MODAL DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE GROSS

Gross (2002, p. 282) define a la regulación emocional como “...*el proceso por el cual influimos en las emociones que tenemos, cuando las tenemos, cómo las experimentamos y expresamos*”. Señala que la emoción surge dentro de un contexto, donde la situación atrae la atención de la persona quien le da un significado particular y reacciona con una respuesta que implica procesos fisiológicos, afectivos, cognitivos y comportamentales (Gross, 2007).

La emoción desde el punto de vista de este modelo (ver figura 1) es vista como un ciclo de respuestas internas y externas que comienzan con la evaluación que hace un individuo respecto a una situación; esta valoración será importante según las metas u objetivos de la

persona, ya que influirá en su propia interpretación de la situación; a partir de esta evaluación, las personas comienzan a experimentar emociones asociadas a procesos cognitivos, fisiológicos y conductuales, lo que da lugar a buscar o evitar determinada situación. Este proceso es cíclico, ya que al buscar o evadir la situación surge una emoción nueva.

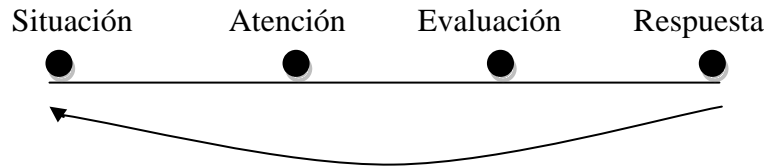


Figura 1. Modelo Modal de la Emoción (adaptado de Gross, 2007, p. 5)

La regulación emocional permite aumentar o iniciar y disminuir o eliminar emociones positivas o negativas acudiendo a un conjunto de estrategias (Gross, 2007; Koole, 2008). El modelo modal especifica una secuencia de los procesos involucrados en la generación de la emoción, cada uno de los cuales es un objetivo potencial para regulación y a su vez se convierte en una estrategia para poder trabajar sobre este proceso.

El modelo modal hace referencia a las emociones *centradas en el antecedente* (*aspectos del contexto*), esto es, aquello que hace un individuo antes de que se presente la emoción permitiendo que cambie su comportamiento y las respuestas fisiológicas; por otro lado se encuentran las emociones centradas en la *respuesta* (*multisistémica*), es decir, lo que se hace una vez que hay una respuesta emocional ante determinada situación. Este modelo enfatiza la relación entre *antecedentes* y *respuestas*, lo cual denomina como *regulación emocional*, que implica la forma de expresar, experimentar y controlar una emoción (Gross, 2002; Gross y Thompson, 2009, citados por Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Estos aspectos poseen tres características principales (Gross y Thompson, 2009, citados por Paoloni, Rinaudo y González, 2013):

La primera tiene que ver con identificar si dentro de la situación existe algún elemento importante relacionado con la meta u objetivo de la persona, esto determinará el surgimiento de la emoción.

La segunda tiene que ver con que las emociones son multifacéticas, lo que implica tener elementos no sólo de tipo fisiológico, sino también comportamentales, cognitivos y de experiencia subjetiva.

La tercera se relaciona con los cambios multisistémicos que se relacionan con la emoción y que no se dan de manera forzada. Estos cambios pueden interrumpir u obstaculizar lo que una persona está haciendo; esta característica se vuelve importante para analizar el proceso de regulación. Gross y Thompson (2009, citados por Paoloni, Rinaudo y González, 2013) señalan que la transición constante entre la persona y la situación da lugar a respuestas multisistémicas, flexibles y coordinadas, lo cual origina un intercambio de información constante, que da lugar a una interacción dinámica y recíproca entre la respuesta emocional, el antecedente (situación) y el comportamiento.

Este modelo describe cinco procesos que generan la emoción y que se involucran en la regulación emocional; los cuatro primeros se centran en el antecedente de la situación y el

último, en la respuesta. Estos se explican a continuación (Gross, 2007; Gross, 1998b, citado por Macklem, 2008):

1) Selección de la situación

La selección de la situación es la habilidad que tiene un individuo para interpretar el contexto en el que se encuentra. Es decir, tiene que ver con aquellas situaciones que le implican una toma de decisión y por tanto, originan determinadas emociones que le facilitarán o imposibilitarán concluir o enfrentar dicha situación. Por ejemplo, cuando un estudiante con dificultades está consciente de sus emociones ante ciertas actividades escolares que se le dificultan, esta consciencia puede motivar a tomar medidas para acercarse o evitar las actividades que producen dicha emoción.

2) Modificación de la situación

La modificación de la situación es la habilidad que tiene un individuo para usar sus capacidades de pensamiento y de resolución de problemas con la finalidad de cambiar el impacto emocional de esa situación. La modificación se puede dar desde dos perspectivas: una interna (un cambio cognoscitivo) y una externa (un cambio en el ambiente físico).

Algunas de las estrategias que se pueden utilizar para poder llevar a cabo esta modificación son: el uso de juegos, empleado principalmente en población infantil; brindar andamios que permitan resolver el problema (conocido como afrontamiento centrado en el problema); ausentarse parcial o totalmente de la situación; expresión de emociones, ésta es una forma extrínseca de llevar a cabo la regulación emocional, ya que la forma en que expresamos

nuestras emociones va tener un impacto social, por ejemplo, en la interacción que tenemos con otros.

3) Despliegue atencional

El despliegue atencional es la habilidad o capacidad para mover el foco de atención lejos de la situación que está provocando una emoción particular. Este surge cuando no se ha logrado modificar una situación y la persona genera otras conductas o bien, cuando alguien externo a él o ella las propicia, por ejemplo, al demorar recompensas o retirar de manera física la atención (cerrando los ojos o tapándose los oídos).

Dos estrategias principales para llevar a cabo el despliegue de la atención son la distracción y la concentración: La primera, tiene que ver con enfocar la atención en diferentes aspectos de la situación o dirigirla lejos de la situación, esto involucra cambiar el foco de atención evocando pensamientos o recuerdos que involucren esa emoción pero de manera menos dañina o con una intensidad menor; la segunda, la concentración, se dirige hacia las características de una situación, es decir cuando de manera repetida se dirige a los sentimientos y a las consecuencias de los mismos, conocido también como *Rumiación*.

4) Cambio cognitivo

El cambio cognitivo se refiere a reinterpretar el contexto para que la experiencia no se sienta tan intensa, irracional o inapropiada.

Tiene que ver con cambiar las evaluaciones emocionales que se tienen de una situación. Este cambio se puede hacer respecto a lo que uno piensa sobre la propia situación o bien sobre la capacidad para encargarse de las emociones.

Una de las formas para llevar a cabo un cambio cognitivo es la reevaluación, esta implica cambiar el significado de una situación de tal forma que haya una modificación en la respuesta emocional de la persona ante esa situación. Un ejemplo de esto, es si de pronto emitimos un saludo al llegar a casa y no nos responde la persona; lo natural sería que, ante esta situación, sintiéramos dolor o enojo; en este caso, el cambio cognitivo requeriría pensar que dicha acción pudo haber sido porque esa persona estaba distraída o preocupada por sus propios problemas; esto es, hacer una interpretación de la situación que puede ser correcta o no, pero que de cierta forma afecta la calidad de la emoción, así como la intensidad de la respuesta emocional.

5) Modulación de la respuesta

La modulación de la respuesta se refiere a usar estrategias para disipar o desvanecer las emociones que se sienten en el momento que se presenta una situación. Es decir, esta se refiere a la forma de influir en las experiencias, en las respuestas fisiológicas o conductuales relativamente directas implicadas en la emoción; por ejemplo, la relajación ha sido una de las formas que más se ha empleado para disminuir los aspectos fisiológicos y las experiencias de las emociones negativas, otras formas de influir tienen que ver con las drogas, los alimentos o el ejercicio.

Una de las formas que más ha sido investigada es la supresión expresiva, que se refiere a los intentos que hacen las personas para disminuir la emoción expresiva (Gross, 2002, citado por Gross, 2007); por ejemplo, cuando nos esforzamos para ocultar la rabia que sentimos hacia una acción que nos parece injusta, la ansiedad durante una entrevista o la diversión que nos hace sentir la broma que le hacen a algún compañero. Es decir, la modulación de la emoción tiene que ver con que la expresión de la experiencia sea ajustada al medio cultural que se esté presentando, ya sea con la finalidad de mostrar mayor adaptabilidad o bien para cumplir determinadas metas.

Calkins (2010, citado por Gómez, 2012) señala que, para mejorar el conocimiento de la regulación emocional, se debe considerar que éste es un proceso dinámico, donde la emoción y la regulación están íntimamente relacionados en múltiples niveles como los: neurológicos, fisiológicos, cognitivos y conductuales, y a su vez, se relacionan con otros procesos como la autorregulación, la memoria y el aprendizaje. Además, no se debe perder de vista que la regulación emocional es un proceso diádico, ya que además del individuo intervienen otras personas tales como los padres, madres, profesores, profesoras, amigos, amigas y familias, en general y estará definida por el desempeño de los mismos.

Ahora bien, el modelo de Regulación Emocional Académica puede servir de punto de partida para entender cómo se manifestaría la regulación emocional ante actividades escolares en alumnos y alumnas con problemas de aprendizaje.

MODELO DE REGULACIÓN EMOCIONAL ACADÉMICA DE PEKRUN

En el modelo de Gross, la regulación emocional se refiere a la forma en que las emociones influyen en nosotros, cómo las experimentamos y cómo las expresamos, es decir, en los procesos internos y externos que empleamos para controlar dichas emociones, como son: el conocimiento emocional, la atención, la respuesta fisiológica y el rol de las influencias externas.

Si la noción de regulación emocional se traslada al contexto escolar, podemos observar que un estudiante se enfrenta a diferentes acontecimientos que darán como resultado determinadas emociones positivas y negativas. Justo son estas últimas las que pueden entorpecer su adaptación y por esto es útil saber cómo regularlas.

Pekrun (2014) denomina al proceso de manejar las emociones que se dan en contextos educativos como *regulación emocional académica* y señala dos aspectos que son relevantes y que tienen que ver con la autoconfianza y la evaluación que hacemos de las actividades escolares.

La autoconfianza se refiere a la percepción positiva que tiene un estudiante respecto a las habilidades con las que se cuenta para poder resolver una tarea académica. Esta promueve en los estudiantes el disfrute de su proceso de aprendizaje; genera esperanza para alcanzar el éxito y emociones al sentir orgullo por los logros; además, se puede relacionar con la demanda de la tarea e incluso el tipo de competencias que se requieren para lograrla. Promover la autoconfianza en los estudiantes, permite desarrollar o incrementar emociones positivas,

reducir las negativas o tratarlas de una manera productiva de tal forma que sean empleadas para impulsar el aprendizaje o las habilidades.

Por otro lado, la evaluación está relacionada con la forma en que un estudiante le da valor a la tarea o situación escolar. Por ejemplo, cuando un estudiante realiza la tarea porque sabe que eso le dará un punto extra a su calificación o porque siente que es hábil para resolverla, experimenta emociones positivas que se relacionan con la motivación extrínseca, en el primer caso, e intrínseca, en el segundo caso. También, en ocasiones, este tipo de situaciones pueden producir emociones negativas como la ansiedad, en especial cuando se experimenta el éxito y por alguna razón se teme fallar.

Pekrun, (2014) desarrolló cuatro estrategias para promover la regulación de las emociones y que tienen que ver con las modificaciones de los síntomas de cada emoción (orientada a la emoción) o con los antecedentes de éstas (evaluación, competencias o situación); éstas se describen a continuación:

La estrategia orientada a la emoción apunta directamente a los objetivos de la emoción, pero relacionada con los procesos fisiológicos que desencadenan las mismas y que son parte de la motivación o de la atención que ponemos a esa emoción. Por ejemplo, cuando se presenta la ansiedad a ciertos eventos como la aplicación de un examen, las técnicas que pueden utilizarse son de relajación, que atienden a los síntomas fisiológicos derivados de la ansiedad. Mediante esta técnica se pretende que el alumno o la alumna controlen la emoción y la utilice cuando se enfrente nuevamente a esa situación.

La estrategia orientada a la evaluación consiste en cambiar las valoraciones que inducen la emoción, es decir, una valoración es el significado personal que hace una persona de la emoción que está sintiendo; en otras palabras, son los juicios que un individuo hace de la situación de acuerdo con la meta o su importancia. Pekrun et al. (2007) hace una distinción entre valor intrínseco y extrínseco; el primero hace referencia a la valoración que los alumnos realizan de la actividad en sí misma, por el placer que experimentan al realizarla, sin que produzca resultados relevantes para ello; la segunda, tiene que ver con la utilidad instrumental percibida por los alumnos respecto de las actividades académicas; por ejemplo, cuando un estudiante al que le gustan las matemáticas, puede pasar el tiempo resolviendo ejercicios sin que esta actividad lo conduzca a obtener un punto extra o una mejora en su calificación; en el otro caso, es cuando un estudiante realiza la actividad pero su valor se centra en la obtención de un buen resultado como obtener un punto extra o acreditar la materia.

La estrategia orientada a las competencias tiene que ver con la adquisición de competencias que promuevan emociones positivas que resulten de los éxitos y reduzcan las negativas. Esto implica promover actividades que favorezcan la motivación de los estudiantes, el interés, la regulación dentro del proceso de aprendizaje e incluso la retroalimentación desde una visión de fortalezas. Por ejemplo, cuando a un estudiante con dificultades en la lectura se le brindan modelamiento o andamios para que realice inferencias, al apropiarse de esta estrategia, logra leer y comprender sin ayuda del docente o tutor; esto desencadenará una emoción positiva y a su vez, un impacto en otros procesos psicológicos como la motivación o la autoeficacia.

La estrategia orientada a la situación tiene que ver con las modificaciones o ajustes que se llevan a cabo en el medio ambiente (aulas) para que se generen determinadas emociones; por ejemplo, considerar determinados materiales, tareas, etc. que permitan al estudiante disfrutar de su proceso de aprendizaje, o reducir la ansiedad. Este tipo de estrategias no sólo favorece al estudiante en lo individual sino también en lo grupal, ya que mediante diferentes recursos se promueve el trabajo en equipo, la comunicación, la solución de problemas, y procesos de regulación como la planeación, la organización y el monitoreo del aprendizaje, entre otros.

Los modelos abordados para trabajar la regulación emocional en los contextos académicos poseen una visión integral de las emociones; ambos consideran tanto los aspectos fisiológicos como los cognitivos y comportamentales; nos hacen ver que es un proceso cíclico en donde todos los componentes de la emoción están presentes cuando el individuo se enfrenta a una situación determinada. En este sentido, el sentir, el pensar y el hacer no pueden ser vistos como funciones individuales sino como funciones engarzadas similares a los engranes de un reloj.

Por lo anterior, para diseñar, desarrollar y evaluar el programa de intervención a modo de taller se retomaron estos modelos teóricos sobre regulación emocional, el Modelo Modal de Gross y el Modelo Pekrun, ya que valoran las características fisiológicas de las emociones, los aspectos expresivos, cognitivos y motivacionales, así como la relación entre el sentir, el pensar y el hacer. Ambos, toman en cuenta el contexto o situación que desencadena la emoción.

Gross nos muestra estrategias específicas relacionadas con los aspectos de atención clínica que pueden ser adaptados al contexto escolar para trabajar las emociones; por su parte, Pekrun proporciona información acerca de las emociones que un estudiante puede sentir dentro de este contexto y el impacto en su desempeño académico o en los procesos psicológicos relacionados con su aprendizaje.

En el siguiente apartado se señalarán algunos puntos esenciales para desarrollar intervenciones, así como algunas formas en las que se lleva a cabo la medición de las emociones.

VI. MEDICIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS EMOCIONES Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL

MEDICIÓN DE LAS EMOCIONES Y DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Las investigaciones reportan que para llevar a cabo la medición de las emociones deben considerarse los componentes fisiológicos, comportamentales y los cognitivos. En el primero, se considera que las emociones son una respuesta del organismo que inicia en el Sistema Nervioso Central; el segundo se refiere a que tienen una coincidencia con la expresión emocional, lo que permite que se lleven a cabo inferencias sobre el tipo de emociones que una persona está experimentando; el tercero señala la experiencia emocional subjetiva de lo que pasa, lo cual permite al individuo tomar conciencia de la emoción que experimenta y nombrarla (Bisquerra, 2009).

Respecto al *componente fisiológico* se han considerado como indicadores la tasa cardíaca, la temperatura de la piel, el ritmo respiratorio etc.; así como los registros electromiográficos (ej. faciales), variables neurofisiológicas y neuroquímicas (ej. niveles de serotonina) y la Tomografía por Emisión de Positrones (TEP). Para la medición del *componente comportamental* se utilizan las videograbaciones, el análisis de la comunicación no verbal (tono de voz, gestos, postura, etc.), así como la técnica de observación; para la medición del *componente cognitivo* se utilizan cuestionarios, escalas, autoinformes estructurados o informales y pruebas estandarizadas (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000).

Autores, como Plutchik (1991, citado por Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000) también mencionan que se deben considerar otros factores como los rasgos de personalidad o estilos de afrontamiento.

Lazarus (1991, citado por Bisquerra, 2009) propuso un instrumento para medir las emociones según el estilo valorativo, ya que se ha encontrado que las emociones se activan a partir de las valoraciones que se hacen a las situaciones o acontecimientos que se viven. En este instrumento se solicita a los individuos que hagan juicios evaluativos sobre doce situaciones hipotéticamente emocionales; según las respuestas que se dan a las situaciones, se determina el estilo evaluativo de la persona ante dichas situaciones.

Específicamente, para medir las emociones dentro del contexto académico se utilizan diversas técnicas e instrumentos como: escalas de autoreporte o autoinformes, otro informante,

observación e indicadores biofisiológicos (Adrian, Zeman y Veits, 2011, citados por Gómez, 2012).

Por otro lado, Macklem (2008) presenta algunos instrumentos que pueden ser utilizados para identificar las necesidades de los estudiantes en el área de la regulación emocional, cabe mencionar que son instrumentos desarrollados en inglés, que a continuación se describen.

a) Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ por sus siglas en inglés): Fue desarrollado por Gross y John en el 2003. En éste se pide a los participantes que califiquen la medida en que por lo general, tratan de pensar en situaciones de manera diferente, con el fin de cambiar la forma en se sienten. El cuestionario trata de evaluar la supresión expresiva y la reevaluación cognitiva. Mientras que la supresión no es saludable, la reevaluación tiene consecuencias positivas sociales y emocionales que disminuyen la intensidad de la emoción y la posibilidad de actuar sobre las emociones de uno mismo, y no afecta a la memoria de los factores desencadenantes o eventos.

b) Cuestionario de Emociones de Logro y Cuestionario de Emociones: El primero fue desarrollado por Pekrun, Goetz y Perry en el 2005 y el segundo, por Pekrun, Goetz, Perry, Kramer y Hochstadt en el 2004. Estos instrumentos identifican las emociones de un estudiante en el contexto escolar, emociones relacionadas al logro y pueden ser útiles para trabajar con estudiantes que muestran ansiedad ante los exámenes.

c) Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ por sus siglas en inglés). Este es un instrumento multidimensional estructurado con el fin de identificar las estrategias cognitivas que una persona puede utilizar después de haber tenido o experimentado eventos o situaciones negativas. Específicamente, se refiere a los pensamientos que tiene un individuo después de haber experimentado un evento negativo. Esta herramienta es apropiada para adolescentes, aunque aún se encuentra en proceso de investigación (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001).

Pekrun (2011) desarrolló la Escala de Emociones Académicas (AEQ por sus siglas en inglés), diseñada para evaluar diferentes emociones que experimentan los estudiantes dentro del contexto educativo como el disfrute, la esperanza, el orgullo, el alivio, la ira, la ansiedad, la vergüenza, la desesperanza y el aburrimiento. La construcción tomó como referencia la teoría del control de valor y las emociones de logro propuesta por el mismo autor.

Dicha escala se estructuró en tres secciones, que corresponden a los tres momentos con respecto a la clase, al aprendizaje y a los exámenes; los ítems miden aspectos fisiológicos, cognitivos y conductuales. Se trata de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van desde “1 totalmente en desacuerdo” hasta “5 totalmente de acuerdo”. La aplicación es de lápiz-papel y puede llevarse a cabo de manera individual o grupal.

A continuación, se explica de manera breve la teoría del control de valor y las emociones de logro en que se basó este autor para desarrollar su instrumento.

Teoría del control del valor y emociones de logro

Como ya se señaló anteriormente, la Escala de Emociones Académicas (AEQ por sus siglas en inglés) de Pekrun, tomó como referencia la teoría del control del valor y emociones de logro.

Esta teoría se sustenta en una perspectiva sociocognitiva e integral de las emociones porque relaciona procesos personales, motivacionales, actitudinales y cognitivos, con otros procesos que han sido tema de estudio de la psicología educativa como por ejemplo, las creencias y la autoeficacia (Pekrun, 2002, citado por Pekrun et al., 2007; Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Pekrun define a las emociones de logro como aquellas emociones que están vinculadas a las actividades o resultados de logro dentro del contexto académico y que comprenden procesos psicológicos motivacionales, cognitivos, expresivos y afectivos (Pekrun et al., 2007; Pekrun, 2014). Las emociones que experimenta un estudiante dentro del contexto académico son emociones de logro siempre y cuando tengan una relación con los comportamientos y los resultados que se esperan y se miden por medio de estándares de calidad (Paoloni, Rinaudo y González, 2013). Por ejemplo, cuando un estudiante siente vergüenza cuando lo han sorprendido al estar copiando.

Para que se desencadenen las emociones de logro, Pekrun et al. (2007) señalan que se requiere de la presencia de las percepciones tanto de control como de valor. Estas son el

resultado de las evaluaciones que realiza el estudiante sobre el control que puede ejercer en sus resultados como en la actividad en sí.

Esta teoría también señala dos tipos de expectativas: las de control de la acción y las de los resultados de acción. Las *expectativas del control de acción* se refieren a aquellas en las que una acción podrá ser iniciada y desempeñada por un estudiante. Este tipo de expectativas se relaciona con la percepción de autoeficacia de los alumnos, ya que cuando consideran que pueden llevar a cabo la tarea no les cuesta trabajo iniciarla y logran concluirla. Las *expectativas acerca de los resultados de acción* tienen que ver con las acciones que realizará el estudiante para llegar a los resultados esperados, por ejemplo, cuando un estudiante realiza determinadas actividades antes de presentar el examen porque desea acreditar el ciclo escolar (Pekrun et al., 2007).

Por otro lado, Pekrun et al. (2007) agrupó las emociones de acuerdo con su valencia (positiva/negativa) y el grado de activación implicado (activación/desactivación). Utilizando estas dimensiones, él organiza las emociones de logro en una taxonomía tridimensional (Pekrun et al., 2007; Paoloni, Rinaudo y González, 2013), la cual se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Taxonomía tridimensional de las emociones de logro (adaptado de Pekrun et al., 2007)

Objeto de foco de la atención	Valencia Positiva		Valencia Negativa	
	Activación	Desactivación	Activación	Desactivación
Foco en la actividad	Disfrute	Relajación	Enojo Frustración	Aburrimiento
Foco en los resultados	Alegría Esperanza Orgullo Gratitud	Satisfacción Alivio	Ansiedad Vergüenza Enojo	Tristeza Decepción Desesperanza

Esta taxonomía permite formular predicciones que tienen que ver con el control percibido respecto de las actividades de aprendizaje, por ejemplo, valorarlas positivamente, producirán emociones positivas como el disfrute y la disminución de emociones negativas como el aburrimiento y el enojo. Por otro lado, si el control que se percibe es respecto a los resultados y la valoración es positiva, esto generará emociones positivas como el orgullo y esperanza y una reducción de emociones tales como tristeza y desesperanza (Pekrun, Eliot y Maier, 2006, citados por Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Esta teoría hace una distinción entre *emociones prospectivas* que se relacionan con eventos o situaciones futuras en las que los estudiantes consideran que saldrán exitosos; por ejemplo, cuando un estudiante se siente feliz porque considera que podrá pasar el examen. Las *emociones retrospectivas* surgen de las evaluaciones que se han experimentado y que son similares a las que se enfrentarán; dichas evaluaciones pueden ocasionar tanto emociones positivas como negativas y esto hará que el estudiante evite o se acerque a la situación (Pekrun et al., 2007; Gómez, 2012; Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

Las emociones influirán en los recursos cognitivos de que disponen los estudiantes, en su motivación para aprender, en el uso de estrategias y en la autorregulación de su aprendizaje. Por tanto, los efectos de las emociones en el rendimiento académico estarán mediados por dichos procesos (Paoloni, Rinaudo y González, 2013).

INTERVENCIÓN EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Macklem (2008) menciona que al planear una intervención que tenga como finalidad promover la regulación emocional en el ámbito escolar se deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

- a) Las necesidades de los estudiantes
- b) Las fortalezas y habilidades de los estudiantes
- c) La utilidad que tendrá dicha intervención, no sólo para el estudiante sino también para su familia
- d) La involucración de las familias tomando en cuenta las prácticas de crianza y sus necesidades específicas.

Para apoyar a los adolescentes, es importante identificar las habilidades y estrategias que están ausentes o que son débiles, así como otros puntos clave como (Macklem, 2008):

- a) Las necesidades y habilidades de los adolescentes, por ejemplo, en identificación de emociones, empatía, manejo del enojo, control de impulso, toma de decisiones, manejo del estrés, establecimiento de metas y solución de problemas.
- b) El método de intervención
- c) El contexto y/o situaciones críticas o primarias
- d) Las acciones o situaciones que provocan determinadas emociones
- e) Los objetivos y
- f) Las estrategias específicas que pueden ser de mayor utilidad para un individuo en particular.

Holodynski y Friedlmeier (2006, citados por Macklem, 2008) consideran que la adquisición de estrategias para modificar la calidad, intensidad, duración y frecuencia de las

emociones es una tarea importante en el desarrollo del individuo, ya que eso les permite adaptarse a su entorno, favorece los procesos que se relacionan con el aprendizaje, así como la promoción positiva de características personales, como: autoestima, habilidades de afrontamiento y comunicación.

Otros aspectos que se deben toma en consideración cuando se desarrollan programas de intervención en las escuelas son (Macklem, 2008):

- * Las actitudes del personal de la escuela
- * Tiempo disponible
- * Los intereses
- * Los fondos para la formación
- * La disponibilidad de personal para el seguimiento del programa y determinar los resultados
- * Soporte administrativo
- * Comunidad y apoyo de los padres
- * Los valores de la escuela

Existen otras técnicas que complementan las que se señalaron en el apartado del Modelo de Gross, las cuales se mencionan a continuación y que fueron propuestas por Del Barrio y Carrasco (2013):

Los *autorregistros*. Estos permiten a las personas identificar sus emociones, reconociendo los momentos específicos en que se desencadenan, así como la valoración de su intensidad. Los autorregistros suelen acompañarse de la identificación de la situación, la emoción y los pensamientos asociados. Para hacer de esta técnica una actividad fácil y divertida, se pueden adaptar imágenes gráficas que le permitan al adolescente relacionar la situación, el pensamiento y la emoción.

Los *termómetros o barómetros emocionales, barras progresivas de intensidad según el trazo o color, semáforos* se pueden emplear para registrar la intensidad con la que es percibida la emoción. Cuando se utiliza alguna de estas estrategias, es recomendable que vaya acompañada de indicadores donde sea visible la progresión de la intensidad (bajo, medio, alto).

La *relajación*. Puede emplearse para reducir la ansiedad de los estudiantes; además, esta técnica genera sensaciones agradables, disminución de la tensión e incrementar la sensación de energía. Los *ejercicios de respiración* permiten inducir los estados de relajación y de calma con la finalidad de neutralizar la activación fisiológica generada por una emoción.

Las *técnicas de intervención cognitiva*. Estas tienen como objetivo modificar los procesos de pensamiento y de atención para inducir emociones positivas y estabilizar las negativas. En este rubro se encuentran las autoverbalizaciones que se utilizan para generar diálogos internos positivos, bloqueo de pensamientos, redirigir la atención y distraer.

La *reestructuración cognitiva*. Esta técnica integra diferentes estrategias que permiten identificar, revisar y modificar pensamientos asociados a las emociones negativas. Algunas de estas estrategias son: Detección de pensamientos, definición y valoración del grado de creencia, cuestionamiento sobre el grado de validez y utilidad de los pensamientos, generación de nuevos pensamientos y la reevaluación del grado de creencia respecto al pensamiento original.

El empleo de *autoinstrucciones*. Esta técnica consiste en preparar un listado de frases breves y positivas, posteriormente se le entregan al adolescente para que las pueda repetir ante cierta situación a modo de automensajes. Se pueden utilizar para su construcción pequeñas cartulinas de colores según la emoción. La secuencia para poder mostrar esta técnica consiste en lo siguiente: identificar la situación, modelar repitiendo en voz alta la autoinstrucción para que el adolescente la imite, realizar el paso anterior pero con la variante de que la repetición de la autoinstrucción debe ser interna.

La *interrupción de pensamientos y distracción* es una técnica que consiste en interrumpir el flujo de pensamientos negativos, reduciendo la frecuencia y duración de los mismos. Si esta técnica se combina con una estrategia distractora que redirija el foco de atención hacia algún aspecto diferente al pensamiento, la interrupción y la disminución suele ser más eficaz. Para llevar a cabo esta técnica se puede emplear la siguiente secuencia: Evocar el pensamiento, interrumpirlo a través de la autoinstrucción y desviar el foco de atención mediante la distracción.

Las *técnicas narrativas*, también suelen utilizarse y estas se basan en relatos que sirven como estrategia para inducir cambios en las emociones y pensamientos de los adolescentes. Para llevar a cabo esta técnica se puede emplear la creación y lectura de cuentos, así como el uso de metáforas.

También, estos autores proponen el uso de técnicas dramatización, juego y de entrenamiento en habilidades sociales y comunicativas.

MÉTODO

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Es posible promover la autorregulación de emociones académicas en estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico por medio de un programa de intervención impartido en forma de taller?

OBJETIVOS

Objetivo General

Promover la autorregulación de emociones en estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico por medio de la implementación de un programa de intervención impartido en forma de taller.

Objetivos Específicos:

- Analizar los efectos del taller mediante la identificación de las diferencias entre el pretest y postest y su significancia.
- Identificar qué emociones son las que los estudiantes mencionan con más frecuencia durante la implementación del taller.
- Identificar qué significó el taller para los estudiantes.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

Variable Independiente:

Taller de regulación emocional

El taller es un lugar donde existe un tiempo y espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer; un lugar para la participación y el aprendizaje. En el cual se llevan a cabo actividades específicas, graduadas y sistemáticas, para cumplir determinados objetivos (Maya, 2007; Kisnerman, 1977, citado por Maya, 2007).

El taller de regulación emocional que se presenta en este trabajo se fundamenta en el Modelo Modal de Gross (2007) y el Modelo Pekrun (2014).

Variables Dependientes:

Autorregulación Emocional

Proceso mediante el cual influimos en las emociones que tenemos, cuando las tenemos, cómo las experimentamos y expresamos (Gross, 2002). Implica procesos externos o internos utilizados para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales con la finalidad de conseguir objetivos propios (Thompson, 1994, citado por Esquivel, 2014).

Emociones

Fenómenos multifacéticos que involucran procesos psicológicos, afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos (Pekrun y Linnenbrink, 2014).

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES

Variable Independiente:

Taller de regulación emocional

Actividades diseñadas para promover la regulación emocional.

Variables Dependientes:

Autorregulación Emocional

Respuestas de los participantes para monitorear, evaluar y modificar sus emociones, las cuales fueron recabadas en los productos que realizaron durante el taller.

Emociones académicas

Promedio obtenido en cada Subescala de Emociones Relacionadas a la Asignatura Escolar del Cuestionario de Emociones de Logro (AEQ por sus siglas en inglés, Achievement Emotions Questionnaire) de Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011) (Instrumento traducido al Español).

DISEÑO

Es un diseño cuasiexperimental de dos grupos con mediciones pretest-postest sin grupo control. Ambos grupos participaron en el taller y se hizo una medición previa de sus emociones y otra al concluir la intervención (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; García, 2009).

PARTICIPANTES

La selección de los participantes fue no probabilística por sujetos tipo, esto quiere decir que los integrantes cumplían con las características necesarias para llevar a cabo esta intervención, ser estudiantes de bajo rendimiento académico, de nivel secundaria de una escuela pública (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La selección de la muestra quedó a cargo de la responsable del área de orientación educativa, quien determinó a los estudiantes que cumplían con las características para trabajar en el taller “Mis emociones en clase”. También el personal de esta área gestionó la autorización correspondiente con los docentes y autoridades de la institución y asignó los tiempos y espacios para trabajar. Los participantes tenían conocimiento sobre su participación en este taller.

Participaron 11 estudiantes de ambos sexos de entre 12 y 14 años de edad, distribuidos en dos grupos: el primero de 6 estudiantes (2 mujeres y 4 hombres) de 1er grado y el segundo grupo por 5 estudiantes (1 mujer y 4 hombres) de 2do grado.

ESCENARIO

El taller “Mis emociones en clase” se desarrolló en las instalaciones de la Escuela Secundaria Diurna No. 229 “Ludmila Yivkova”, turno matutino, ubicada al sur de la Ciudad de México, en los espacios de la biblioteca y el aula de música. Esta escuela ha colaborado desde hace poco más de 10 años con el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) de la Facultad de Psicología que coordina la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías. Es uno de

los escenarios para la formación profesional de los estudiantes de la Residencia en Psicología Escolar del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología.

Para los dos grupos, el taller “Mis emociones en clase” se realizó en 7 sesiones de 40 minutos cada una. Las sesiones se llevaron a cabo los días miércoles en los siguientes horarios: de 10:00 a 10:50 con el primer grupo y de 11:10 a 12:00 con el segundo grupo. El periodo de intervención fue del 27 de Enero al 9 de Marzo del 2016.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos. Los primeros a través de una escala adaptada al español de México y para los segundos, se utilizó una técnica de análisis de contenido/discurso. Ambos se describen a continuación.

Instrumento:

Subescala de Emociones Relacionadas a la Asignatura Escolar del Cuestionario de Emociones de Logro (AEQ por sus siglas en inglés, Achievement Emotions Questionnaire) de Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011).

Esta escala se tradujo al español mediante el método de traducción re-traducción y se adaptó para un estudio previo en población adolescente mexicana (Dirección General de Danza de la UNAM, 2016), obteniendo un índice de confiabilidad alpha de Cronbach=.82.

La subescala consta de 43 ítems que consideran los componentes de la emoción (afectivo, cognitivo, motivacional y fisiológico) y que evalúan siete emociones relacionadas a la asignatura escolar (disfrute, orgullo, ansiedad, aburrimiento, vergüenza, enojo y desesperanza). Se trata de una escala tipo Likert que consta de 5 opciones de respuesta, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. Es un instrumento de lápiz-papel y su aplicación puede llevarse a cabo de manera grupal o individual sin límite de tiempo, pero para fines de la presente intervención se consideraron 20 minutos.

Análisis de contenido/discurso:

“Esta técnica consiste en obtener información a partir de la revisión minuciosa y organizada de documentos, textos, discursos, etc.” (García, 2009, p.42), se llevó a cabo analizando los productos generados por los participantes en las actividades realizadas en cada sesión del taller “Mis emociones en clase”.

PROCEDIMIENTO

Las fases en las que se desarrolló este trabajo fueron : Diseño y organización del taller y la intervención, las cuales se explican a continuación:

1. Diseño y organización del taller .

Para el diseño se pensó en las necesidades y características de los estudiantes de dicha escuela, así como en las necesidades y procedimientos administrativos de la misma. En este sentido, se consideró el aspecto del tiempo, la infraestructura, los recursos materiales, la dinámica de los docentes y las características de la población. Partiendo de esos datos se

determinó que la intervención sería bajo la modalidad de un taller que se impartiría a grupos menores a 12 estudiantes con bajo rendimiento académico.

Enseguida se explicará la fase correspondiente al diseño y organización del taller, donde se señalan específicamente las actividades, los objetivos y la programación de las sesiones.

Diseño y organización del taller.

El diseño de las sesiones se fundamentó en los cinco procesos que generan la emoción y que se involucran en la regulación emocional propuestos en el Modelo Modal de Gross (2007; Gross, 1998b citado en Macklem, 2008), que son: la selección de la situación, modificación de la situación, despliegue de atención, cambio cognitivo y modulación de la respuesta; así como en las emociones académicas desarrolladas por Pekrun y Linnenbrink (2014). Es importante señalar que se consideró la relación cíclica entre la emoción, la cognición y el comportamiento.

Para estructurar las sesiones se desarrollaron cartas descriptivas con los siguientes datos: número de sesión, objetivo, duración (tiempo total de aplicación), actividad, duración de la actividad, desarrollo de la actividad y materiales (ver anexo 1). Para tener una visión general de la estructura del taller “Mis emociones en clase” en la tabla 2 se muestra el número de sesión, el objetivo de la misma y las actividades.

Tabla 2. Estructura General del Taller “Mis Emociones en Clase”

Sesión	Objetivo	Actividades
1	Que los estudiantes identifiquen las emociones que pueden surgir	Encuadre Pretest

	en las situaciones que viven dentro del aula durante una clase.	Poniendo significado a mis emociones (conciencia emocional) Cierre
2	Que los estudiantes identifiquen las emociones que se encuentran presentes en las situaciones que viven en clase.	Trabajar emociones con Narrativa Mis emociones con mímica (conciencia emocional) Lo que pienso, siento y hago (regulación emocional) Cierre
3	Que los estudiantes identifiquen las situaciones que les generan emociones negativas en clase, así como las alternativas o apoyos con los que cuentan para poderlas disminuir.	Activación de conocimientos previos Reconociendo las emociones negativas (emociones académicas negativas) Buscando alternativas (solución de situaciones) Cierre
4	Que los estudiantes aprendan una técnica para la modulación de la respuesta emocional y otra para la modificación cognitiva de la situación.	Activación de conocimientos previos Técnica de relajación (modulación de la respuesta emocional) Cambio de pensamiento, cambio de sentimientos (modificación cognitiva) Cierre
5	Que los estudiantes aprendan una técnica para la modulación de la respuesta emocional y otra para el cambio cognitivo.	Activación de conocimientos previos Técnica de respiración (modulación de la respuesta emocional) Cambio mis pensamientos, cambio mis sentimientos por medio de la respiración (modificación cognitiva) Cierre
6	Que los estudiantes aprendan el uso de las autoinstrucciones como	Activación de conocimientos previos Autoinstrucciones (despliegue atencional)

	una estrategia de despliegue de atención emocional.	Cierre
7	Identificar las estrategias de regulación emocional que emplean los estudiantes durante las clases.	Análisis de una situación en clase Cierre del taller Postest

Otros aspectos que se consideraron para la impartición del taller fueron: los tiempos de clase de los estudiantes, primero se consideró el tiempo completo de una clase y tras el análisis de las características de la muestra y la dinámica de la escuela se optó por sesiones de 40 minutos; por otro lado, para definir los materiales que se iban a emplear se tomaron en cuenta los apoyos y recursos que la escuela podría brindar.

Respecto a la calendarización de las sesiones se verificaron las fechas del calendario correspondiente al ciclo escolar, de tal manera que los días festivos o vacaciones no impactaran en la intervención, así como los horarios factibles para ésta. Se consideró siempre el punto de vista de la Orientadora Educativa de la escuela. La programación de las sesiones se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Programación de las Sesiones del Taller “Mis Emociones en Clase”

		Fechas de Intervención						
Horario		Enero 27	Febrero 3	Febrero 10	Febrero 17	Febrero 24	Marzo 2	Marzo 9
Grupo 1	10:00 a 10:50	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Grupo 2	11:10 a 12:00							

Una vez estructurado el taller y considerando las fechas, materiales y evaluaciones pre-postest se llevó a cabo la fase de intervención, la cual se explica a continuación.

2. Intervención

Antes de iniciar con la intervención se solicitó la autorización correspondiente a las autoridades de la escuela, una vez otorgado se trabajó directamente con la profesora BL responsable del área de Orientación Educativa de la Escuela Secundaria No. 229 “Ludmila Yivkova”, turno matutino, ya que ella es la encargada de dar seguimiento a las necesidades académicas y personales de los estudiantes. Se le explicó el objetivo de la intervención, la modalidad del taller y la población a la que iba dirigida; en este caso, estudiantes con bajo rendimiento académico, con desempeño por debajo de los estándares de excelencia estipulados por la normativa institucional, por ejemplo, estudiantes con calificaciones reprobatorias (menores a 6) o más de una asignatura reprobada.

En la primera sesión del taller se dio la bienvenida a los estudiantes, se les explicó el objetivo, la importancia de su participación y su compromiso para con las actividades y los tiempos asignados. También se dio una introducción utilizando un tríptico, el cual se encuentra en el anexo correspondiente a los materiales del taller (ver anexo 2), con imágenes que representan momentos de clase en el que se realizan actividades que pueden suscitar emociones positivas o negativas. Este se entregó a cada estudiante, se les pidió que observaran las imágenes y a continuación, se les preguntó: ¿Qué ven?, ¿Cómo creen que se sienta?, ¿Ustedes se han encontrado en una situación similar?, ¿Cómo se han sentido?, la participación

fue voluntaria y se retomaron los comentarios para precisar un poco sobre la temática a tratar a lo largo del taller.

En esta misma sesión, se llevó a cabo la aplicación de la Subescala de Emociones Relacionadas a la Asignatura Escolar del Cuestionario de Emociones de Logro (AEQ por sus siglas en inglés, Achievement Emotions Questionnaire) de Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011), versión en español de México. Se presentan ejemplos de los reactivos en el anexo 2-b. En el formato del instrumento, se incluyeron los siguientes rubros para recabar información general de los participantes: nombre, edad, grado, fecha y asignatura.

El procedimiento para llevar a cabo la aplicación del instrumento fue el siguiente: Se le mencionó al grupo que se llevaría a cabo la aplicación de un cuestionario para identificar las emociones que surgen cuando se encuentran en clase, que no existían respuestas buenas ni malas, por lo que se les solicitaba que respondieran lo más honestamente posible. También se les dijo lo siguiente:

“Entregaré un cuestionario a cada uno de ustedes, por favor no le den la vuelta hasta que se dé la indicación, tomen una pluma y esperen un momento por favor”

Una vez entregado el cuestionario a los estudiantes, se les indicó que dieran vuelta a su instrumento y se les dijo:

“Escriban los datos que vienen en el encabezado: fecha, grado, edad y su nombre. Este último dato será confidencial, no se mostrará a nadie el instrumento y sólo se utilizará esa

información para fines de la investigación, así que estén quédense tranquilos y anótenlo sin temor”.

Posteriormente, se procedió a leer lo siguiente en voz alta:

“La asistencia a clases puede inducir a diferentes emociones. Este cuestionario hace referencia a las emociones que podrías haber experimentado durante las clases de hoy. Por favor, lee cuidadosamente cada pregunta y responde honestamente, tus respuestas serán confidenciales. Aquí no existen respuestas buenas ni malas”.

Antes de responder el cuestionario debes elegir una materia que curses actualmente (preferentemente que te ocasione emociones negativas o desagradables), coloca su nombre en la línea que se indica más adelante.

A continuación se presenta una serie de oraciones, para cada una debes seleccionar una respuesta en la que estés más de acuerdo o en desacuerdo según sea el caso. Considera la materia que elegiste, marca con una X la casilla del número que mejor escribe tu sentimiento, guiándote con la escala que ahí se presenta: 1 corresponde a totalmente en desacuerdo, 2 a desacuerdo, 3 a neutral, ni de acuerdo ni desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo”.

Además, se ejemplificó utilizando el primer reactivo y se les preguntó si tenían dudas. Si ellos indicaban que no, entonces se iniciaba la aplicación; en caso contrario, se resolvían las dudas. Adicionalmente, se les mencionó que contaban con 20 minutos para responder, pero que si terminaban antes no había inconveniente y podían notificar para entregarlo. Durante la aplicación, se supervisaba el desarrollo de la actividad rondando entre los lugares donde se

encontraban sentados los estudiantes, de tal manera que si durante la marcha les surgían preguntas se sintieran cómodos de expresarlas sin necesidad de levantarse de su lugar.

En ambos grupos se llevó a cabo la misma dinámica de aplicación, tuvieron el mismo tiempo para realizarla y se les dieron las mismas indicaciones.

Para la aplicación del postest se utilizó la misma escala y en el rubro de la asignatura se les pidió que colocaran la misma del pretest, esto para contrastar los cambios antes y después de la intervención.

Durante todas las sesiones se recabó información cualitativa por medio de los formatos específicos de las actividades presentadas en las cartas descriptivas y mediante dos formatos llamados “Reflexión Final”. Ésta se realizaba al término de cada sesión y su objetivo era capturar sus pensamientos, sentimientos, comportamientos y aprendizajes de cada sesión del taller; el de Mi Reflexión del Taller se empleó para evaluar sus sentimientos y aprendizajes como parte de la evaluación final. Todos estos recursos se encuentran en el anexo de materiales del taller (anexo 2).

El análisis de la información recabada, tanto cualitativa como cuantitativa se presentará en el siguiente apartado.

RESULTADOS

El análisis de resultados se encuentra dividido en tres partes que van en función a los objetivos específicos de este trabajo, los cuales son: Analizar los efectos del taller mediante la identificación de las diferencias entre el pretest y postest y su significancia; segundo, identificar qué emociones son las que los estudiantes mencionan con más frecuencia durante la implementación del taller; y tercero, identificar qué significó el taller para los estudiantes.

Con relación al primer objetivo se analizó si existía una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y postest respecto a la Subescala de Emociones Relacionadas a la Asignatura Escolar del Cuestionario de Emociones de Logro (AEQ por sus siglas en inglés, Achievement Emotions Questionnaire) de Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011), traducida al español. Dado que la muestra no se ajustaba a la distribución normal, se empleó la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon. El resultado de este análisis indicó que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones. Es importante señalar que las asignaturas más frecuentes empleadas por los estudiantes como referente para contestar la subescala fueron Biología, Español y Física, lo cual se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Asignaturas empleadas como referente para contestar la subescala de Emociones Relacionadas a la Asignatura Escolar del Cuestionario de Emociones de Logro AEQ de Pekrun et al. (2011), traducida al español.

Estudiante	Asignaturas
E01 R.	Geografía
E02 B.	Educación Física
E03 D.	Electricidad
E04 Da.	Biología
E05 Br.	Biología

E06 C.	Español
E09 J. P.	Español
E10 J.	Física
E11 E.	Historia
E13 A.	Física
E14 Je.	Inglés

En la misma escala, la comparación de medias de cada emoción en ambas mediciones (tabla 5) refieren lo siguiente: la media obtenida en las emociones positivas de disfrute y orgullo se encuentra entre un 3.3 y 3.7 tanto en el pretest como en postest. Este resultado comparado con la escala del instrumento nos indica que dichas emociones son indefinidas por los estudiantes; por otro lado, las emociones negativas como la ansiedad, el aburrimiento y la vergüenza obtuvieron una media entre 2.5 y 2.9 tanto en el pretest como en el postest, esto indica que los estudiantes se encontraban en desacuerdo sobre sentir esas emociones en la asignatura elegida para contestar dicho instrumento; el enojo y la desesperanza, tuvieron una media entre 2.1 y 2.4, lo cual indica que en determinados momentos estaban en desacuerdo o total desacuerdo en sentir esas emociones.

Tabla 5. Medias obtenidas en el pretest y postest en cada emoción

Emociones	Medias
Disfrute Pre	3.5
Disfrute Pos	3.3
Orgullo Pre	3.7
Orgullo Pos	3.5
Ansiedad Pre	2.6
Ansiedad Pos	2.5
Aburrimiento Pre	2.7
Aburrimiento Pos	2.9
Vergüenza Pre	2.8
Vergüenza Pos	2.5

Desesperanza Pre	2.3
Desesperanza Pos	2.3
Enojo Pre	2.1
Enojo Pos	2.4

El *segundo objetivo* era “identificar qué emociones fueron más frecuentemente mencionadas durante la implementación del taller”, para llevar a cabo este análisis se utilizó estadística descriptiva, aunado a un análisis de tipo cualitativo de la información recabada de los productos elaborados por los estudiantes durante el taller.

Para obtener la frecuencia de las emociones se consideraron las respuestas de los 11 estudiantes en los productos generados en las seis sesiones de trabajo del taller, así como la clasificación de Pekrun que se menciona a continuación:

- a) Emociones positivas de activación: orgullo y disfrute.
- b) Emociones negativas de activación: enojo, vergüenza y ansiedad.
- c) Emociones negativas de desactivación: desesperanza y aburrimiento.

Adicional a esas categorías se agregaron tres más que contemplan otras emociones que no fueron planteadas por Pekrun en la clasificación anterior:

- d) Emociones positivas que denotan un estado de agrado o bienestar.
- e) Emociones negativas que tienen que ver con estados de malestar o desagrado.
- f) Omisión o no identificación de una emoción; cuando el estudiante no nombra la emoción o da información respecto a los procesos fisiológicos.

La figura 2 muestra la distribución porcentual de todas las emociones identificadas por los 11 estudiantes durante el taller “Mis emociones en clase”. De manera general, se puede observar que el *enojo* fue la emoción que identificaron los estudiantes con mayor frecuencia, obteniendo un 31.8%; ejemplos de ello son los siguientes:

Br. (Grupo 1) “*Un compañero me embarró de chocolate y no tuvimos educación física, sentí enojo, entonces sólo pensé y controlé mis emociones*”.

E. (Grupo 2) “*El de historia me reportó, lo que pensé es que le caigo mal. Eso me hizo sentir enojo*”.

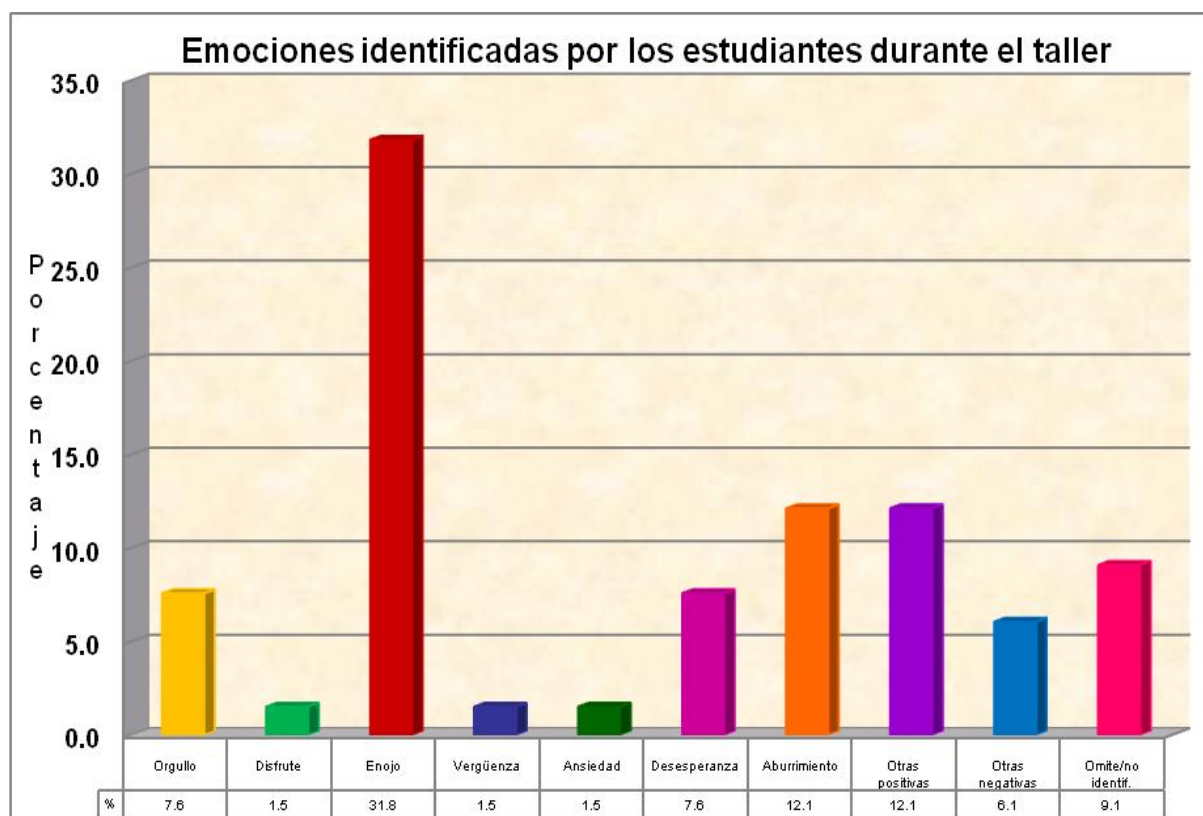


Figura 2. Distribución porcentual de las emociones más frecuentes identificadas por los estudiantes durante el taller.

En segundo lugar se presentan las categorías de *aburrimiento y otras emociones positivas* (emociones de agrado o bienestar). Ambas obtuvieron un 12.1%, y ejemplos de esto son:

A. (Grupo 2) *“En la materia de inglés me **aburrí** cuando faltaban cinco minutos para acabar la clase, pensé: ya quiero que acabe la clase de inglés y lo que hice fue quedarme sentado en mi silla”*.

D. (Grupo 1) *“En la clase de educación física estuvimos jugando, pensé: voy a echarle muchas ganas para que me escojan, eso me hizo sentir mucha **alegría**”*.

J.P. (Grupo 2) *“En música no fue la maestra y estuve con mis amigos y mi novia, eso me hizo sentir amor; pensé en estar siempre con ello y lo que hicimos fue jugar callados”*.

La categoría *omiten o no identifican emoción* aparece en tercer lugar con un 9.1%. En esta categoría se puede observar que los estudiantes no describen algún tipo de emoción, mencionan pensamientos en lugar de emociones o bien simplemente identifican reacciones fisiológicas producidas por determinados acontecimientos. Los siguientes ejemplos describen más este rubro.

C. (Grupo 1) *“Estaba hablando la maestra de Biología y opiné, y se burló de mí y me regañó”, ¿qué sentiste ante esa situación? _____*

Da. (Grupo 1) *“En matemáticas me pasaron para enfrente porque falté”, ¿Qué sentiste ante esa situación? “Nada”*.

Je. (Grupo 2) *“El profesor de matemáticas estaba echando relajo en la clase y había examen y no me dejaba concentrar, dio un manotazo y me asusté, le pedí silencio y continué,*

lo volvió a hacer y le dije una palabra altisonante y me reportó. Eso me hizo sentir risa y adrenalina, lo que pensé fue que lo volvería a hacer para terminar mi examen en silencio”.

E. (Grupo 2) *“En la asignatura de informática tenía que recuperar prácticas y escritos de la materia, pensé que debía cambiar mi horario del taller para antes del receso, lo que sentí fue que tal vez me sea más fácil”.*

J.P. (Grupo 2) *“En matemáticas no me dejaron salir por hacer mi avión de papel bien diseñado, pensé no hago otro y lo que **sentí** fueron **cosquillas**”*

Las categorías que quedaron en cuarto lugar fueron *orgullo* y *desesperanza* ambas con un 7.6%, ejemplo de éstas son:

R. (Grupo 1) *“En educación física jugamos futbol y metimos goles, eso me causo orgullo”.*

J. (Grupo 2) *“En la materia de física saqué mala calificación, pensé que sacaría buenas calificaciones, eso me hizo sentir desesperanza, ahora pues ya estoy haciendo todos los trabajos para salir mejor)*

La quinta posición fue la categoría de *otras emociones negativas* con un 6.1%. En esta categoría el tipo de emociones que se presentan tienen que ver con desagrado o malestar y los ejemplos que las representan son:

Da. (Grupo 1) *“Me calificaron mi examen de inglés y me pusieron una mal, le dije al maestro y me la corrigió. Yo pensé que estaba mal y sentí **frustración**, por eso fui con el maestro”.*

B. (Grupo 1) “*Cuando alguien que quiero se enferma me siento **triste** y pienso qué va a pasar con ese ser que quiero, entonces me puse pensar y a hacer dibujos sobre aquello*”.

A. (Grupo 2) “*El de historia me quitó mi celular, me sentí **triste** y lo que pensé fue: qué van a decir mis papás*”.

La última posición la ocupan las emociones de *disfrute*, *vergüenza* y *ansiedad* con el 1.5%, ejemplos de éstas son las siguientes:

J. (Grupo 2) “*En educación física salió el trabajo, pensé que hice bien el trabajo y sentí **disfrute***”.

Da. (Grupo 1) “*En la clase de matemáticas el no saber lo que me preguntó el maestro me hizo sentir **vergüenza**, no pensé nada sólo respondí y me apené*”.

Je. (Grupo 2) “*En una de mis materias expuse y me preguntaron mucho eso me hizo sentir **ansiedad**, pero logré controlarme*”.

La figura 3 muestra la distribución porcentual de las emociones identificadas por los estudiantes durante el taller. Se puede observar el porcentaje de estudiantes por grupo y por emoción. De manera general, se puede apreciar que en cuanto a las emociones positivas, el *orgullo* fue identificado durante sus clases por el 11.1% de los estudiantes del grupo 1 y en un 3.3% en el grupo 2; en cambio, el *disfrute* no fue identificado en el grupo 1 y en el grupo 2 tan sólo alcanzó un 3.3%.

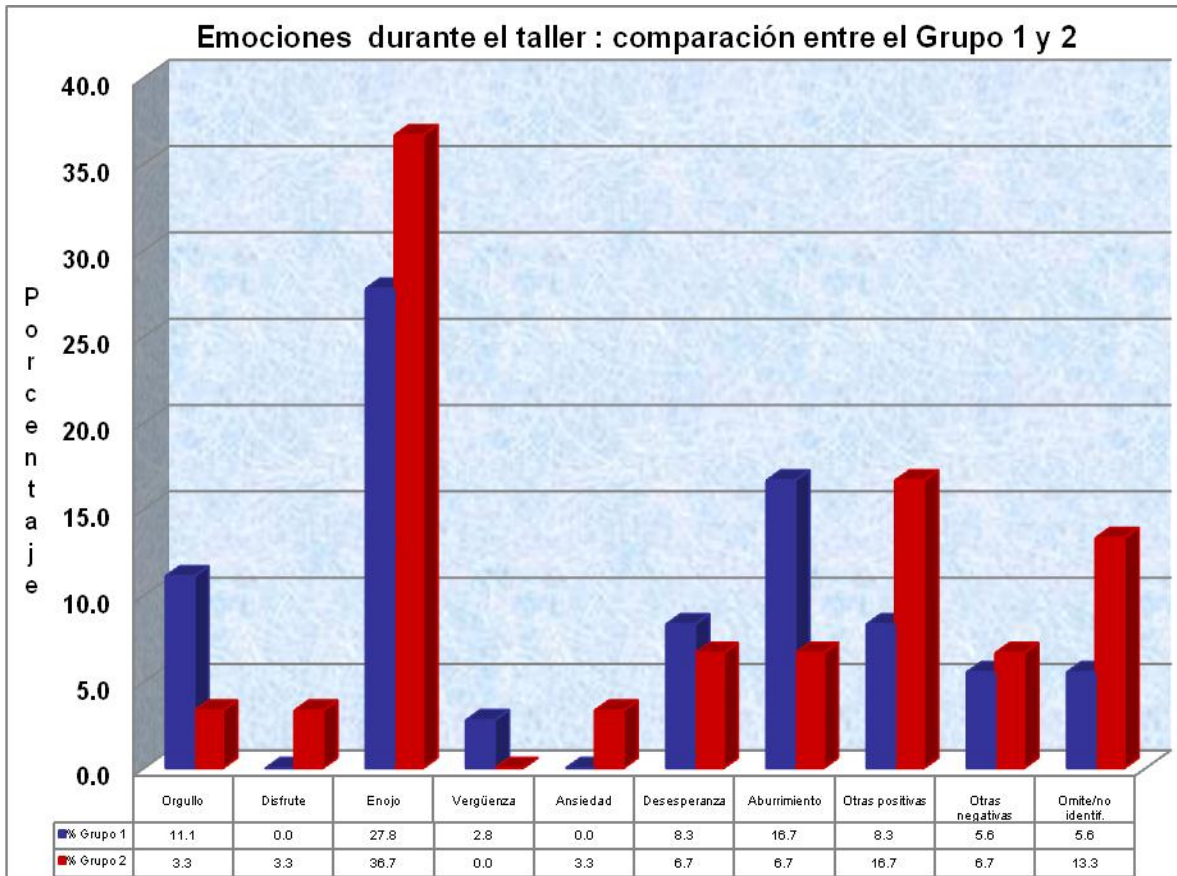


Figura 3. Comparación entre el Grupo 1 y 2 sobre la distribución porcentual de las emociones identificadas por los estudiantes durante el taller.

En cuanto a las emociones negativas de activación, el *enojo* fue la emoción más frecuente que los estudiantes identificaron para sus clases en un 27.8% en el grupo 1 y en un 36.7% en el grupo 2; la *vergüenza* fue una de las emociones menos frecuente, en el grupo 1 sólo el 2.8% la identificaron y en el grupo 2 no fue identificada (0%); la *ansiedad* también tuvo un comportamiento similar a la vergüenza, esta emoción estuvo ausente en el grupo 1 (0%) y en el grupo 2, sólo el 3.3% de los estudiantes la identificaron.

Respecto a las emociones negativas de desactivación la *desesperanza* fue una emoción identificada, aunque los porcentajes para ambos grupos sean bajos, siendo que el 8.3% de los estudiantes del grupo 1 identificaran esta emoción y el 6.7% los estudiantes del grupo 2; en cambio, el *aburrimiento* fue identificado con mayor frecuencia en un 16.7% de los estudiantes del grupo 1 a diferencia del grupo 2, donde sólo el 6.7% la identificaron.

En la categoría de *otras emociones positivas*, el 8.3% de los estudiantes del grupo 1 identificaron emociones de bienestar o agrado y el 16.7% en el grupo 2.

Otras emociones negativas tuvo una variación mínima en la identificación que hicieron en ambos grupos, en el grupo 1 el 5.6% de los estudiantes y en el dos el 6.7%.

La categoría de *omite o no identifica emociones* el 5.6% de los estudiantes del grupo 1 no identificaron emoción o bien colocaron aspectos que tienen que ver con los aspectos fisiológicos que éstas desencadenan y a diferencia de este resultado, el porcentaje fue mayor en los estudiantes del grupo 2 con un 13.3%.

El tercer objetivo fue “identificar qué significó el taller para los estudiantes”. Para ello, se analizaron las respuestas que escribieron los estudiantes en el formato de Mi Reflexión del Taller (Anexo 2-ñ).

La tabla 6 muestra las respuestas de los estudiantes respecto a la pregunta ¿Cómo me sentí durante el taller? Como se puede observar, el 100% de ellos denotó un estado de

bienestar y agrado durante todo el taller. Sus respuestas se centraron en una sola palabra o pequeñas frases.

Tabla 6. Respuestas de los estudiantes de la Reflexión Final respecto al Taller

ESTUDIANTE	RESPUESTAS A LA PREGUNTA ¿CÓMO ME SENTÍ DURANTE EL TALLER?
E01 (Gpo.1)	R. “Bien durante todas las clases”
E02 (Gpo.1)	B. “Feliz”
E03 (Gpo.1)	D. “Bien”
E04 (Gpo.1)	Da. “Bien”
E05 (Gpo.1)	Br. “Alegre, feliz”
E06 (Gpo.1)	C. “Feliz”
E07 (Gpo.2)	J. P. “Bien”
E08 (Gpo.2)	J. “Bien, me gustó mucho”
E09 (Gpo.2)	E. “Súper alegre, genial, fue divertido y estuvo bien”
E10 (Gpo.2)	A. “Súper bien”
E11 (Gpo.2)	Je. “Genial, a gusto”

En la tabla 7 se muestran los comentarios de los estudiantes respecto a los aprendizajes adquiridos durante el taller; es decir, todo aquello que les fue significativo y como conclusión del mismo.

Tabla 7. Respuestas de los estudiantes sobre los aprendizajes que alcanzaron en el taller.

ESTUDIANTE	RESPUESTAS A LA PREGUNTA ¿LO QUE APRENDÍ EN EL TALLER FUE?
E01 (Gpo.1)	R. “He utilizado lo que aprendí en el taller en las clases y en mi casa”
E02 (Gpo.1)	B. “He utilizado lo que aprendí en el taller”
E03 (Gpo.1)	D. “Durante el taller dije cosas que pensé y sentí, lo que aprendí en el taller puedo utilizarlo para toda la vida”
E04 (Gpo.1)	Da. “Ahora pienso que puedo diferenciar las emociones, durante el taller di opiniones y lo que aprendí puedo utilizarlo”

E05 (Gpo.1)	Br. “Ahora sé qué emociones siento, tengo; que tener cada emoción es natural, aprendí a conocerlas con juegos y he utilizado lo que aprendí para controlar mis emociones para la vida cotidiana”
E06 (Gpo.1)	C. “He utilizado lo que aprendí”
E07 (Gpo.2)	J. P. “Ahora pienso que me han servido las emociones y he utilizado lo necesario”
E08 (Gpo.2)	J. “Las emociones ayudan a comprender mejor las cosas, durante el taller empecé a participar más; lo que aprendí lo he utilizado para controlar mis emociones en casos”
E09 (Gpo.2)	E. “Ahora pienso que ya podré controlarme en un 70% jajaja, a veces he utilizado lo que aprendí cuando recuerdo que lo tengo que hacer”
E10 (Gpo.2)	A. “Quiero otras pláticas, me gustó el taller; lo que aprendí fue sobre las emociones”
E11 (Gpo.2)	Je. “Ahora pienso que todas las emociones son controladas, durante el taller hice aportaciones y lo que aprendí lo he utilizado, ahora ya no le hablo tan mal a la gente”

Estos comentarios se agrupan en cinco categorías, las cuales se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Categorías sobre los aprendizajes de los estudiantes en el taller.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	Ejemplo (s)
Aplicación del aprendizaje	Los estudiantes refieren haber utilizado lo que aprendieron durante el taller, en diferentes momentos y/o contextos.	“He utilizado lo que aprendí en el taller” “He utilizado lo que aprendí en el taller en las clases y en mi casa”
Conciencia Emocional	Los estudiantes refieren la identificación y diferenciación de sus emociones.	“Ahora sé qué emociones siento, tengo” “Ahora pienso que puedo diferenciar las emociones”
Regulación Emocional	Los estudiantes refieren controlar sus emociones.	“Ahora pienso que ya podré controlarme en un 70% jajaja”
Aprendizaje de las emociones	Los estudiantes refieren el aprendizaje relacionado con las emociones.	“Lo que aprendí fue sobre las emociones”

Expresión Verbal	Los estudiantes refieren haber expresado sus pensamientos, sentimientos u opiniones durante el taller.	<p>“Durante el taller dije cosas que pensé y sentí”</p> <p>“Durante el taller empecé a participar más”</p>
-------------------------	--	--

La figura 4 muestra la distribución porcentual de las categorías que reflejan los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el taller. Como se puede observar, la categoría más frecuente fue la de aplicación del aprendizaje con un 90%, seguida de regulación emocional con un 36%, expresión verbal con un 27%, conciencia emocional 18% y con un 9% la categoría de aprendizaje de las emociones.

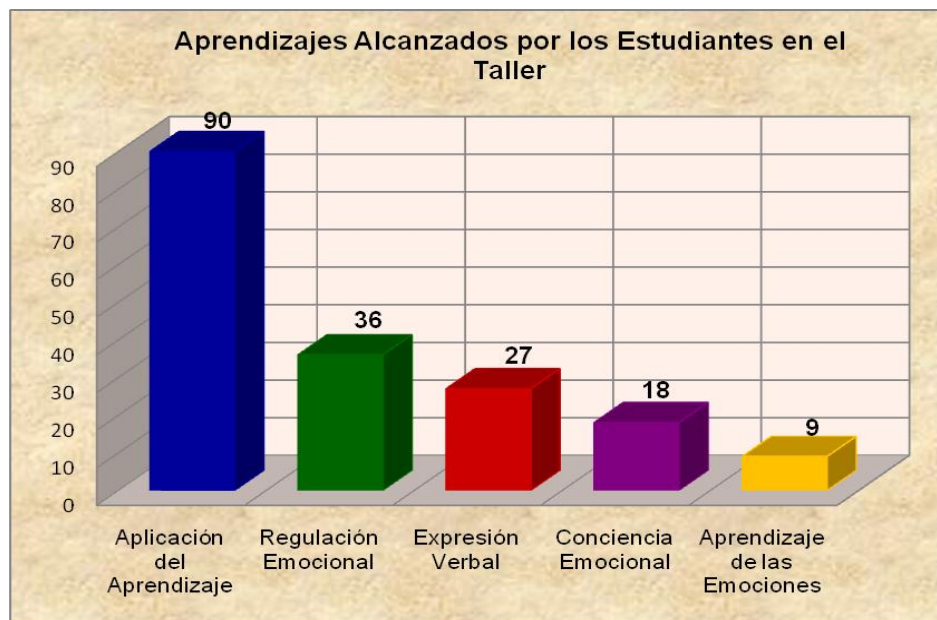


Figura 4. Distribución porcentual de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el taller.

DISCUSIÓN

Con base en los resultados obtenidos tras la implementación del taller “Mis emociones en clase”, se puede decir que el taller no fue suficiente para incidir en las respuestas de los estudiantes al cuestionario de Pekrun; no obstante, hay indicios positivos del impacto que éste tuvo en la autorregulación de emociones de los estudiantes.

Los resultados muestran la importancia de trabajar con estudiantes que presentan bajo rendimiento académico o problemas de aprendizaje, considerando que cada uno de ellos posee necesidades particulares, aunadas a las características propias de la adolescencia. Como señala Macotela (2006), cuando se desea brindar un apoyo escolar, se debe pensar tanto en las características cognoscitivas, afectivas y sociales del grupo, como en los estudiantes de manera individual.

En el aspecto social, se pudo observar que los estudiantes que participaron en el taller describían situaciones en las que mostraban conductas inapropiadas hacia sus compañeros o autoridades, principalmente los docentes. Esto concuerda con lo que menciona Flores (2006), los estudiantes con experiencias de fracaso, suelen comportarse de manera poco adecuada en el aula y esto no les ayuda a solucionar sus conflictos o a ser mejor aceptados.

Las situaciones planteadas por los estudiantes durante el taller tenían relación con aspectos de motivación; por ejemplo, el ser reconocido por el docente cuando se hace un buen trabajo o bien el rechazo a ciertas asignaturas o actividades en donde se perciben como poco eficaces y por tanto, manifiestan conductas inapropiadas con consecuencias negativas, como

un reporte o llamada de atención por parte del docente u otra autoridad escolar. Lo anterior se vincula con situaciones que plantea Flores (2006): no todas las actividades escolares les motivan, consideran que esforzarse no les dará resultados positivos, evitan las situaciones que perciben como difíciles, se perciben como poco autoeficaces y por lo tanto, tienden a evadir o reaccionar de manera negativa teniendo comportamientos inapropiados y atribuyendo su éxito o logro a fuentes externas.

Se pudo observar cómo algunos estudiantes identificaron aspectos fisiológicos de la emoción a pesar de no poder nombrar la misma, así como aspectos cognitivos y expresivos y la relación entre estos aspectos; es decir, algunos identificaron una relación entre el pensar, el sentir y el actuar, aunque no de manera consistente. Este aspecto es importante porque el que un estudiante identifique la reacción fisiológica aunque no pueda nombrar la emoción indica que está tomando conciencia de ésta; como señalan Pekrun y Linnenbrink (2014), implica que reconozcan la relación que tienen los procesos *psicológicos, afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos*, lo que conlleva a la activación o desactivación de ciertos comportamientos.

Respecto a las emociones académicas, se identificaron emociones positivas aunque en menor proporción que las negativas. Las situaciones que externaron los estudiantes que denotaban este tipo de emociones fueron aquellas donde experimentaron algún tipo de logro o éxito, lo cual concuerda con lo planteado por Pekrun (2014). Sobre estas emociones positivas, en algunos estudiantes era claro observar su influencia en su desempeño de la actividad, según lo expresaron de manera escrita en sus productos, y que concuerda con lo planteado por

Paoloni, Rinaudo y González (2013) y Pekrun et al. (2007). Cabe mencionar que refieren emociones positivas principalmente cuando se involucran con sus pares, lo cual es característico de la etapa adolescente. Ejemplos de emociones positivas fueron: el logro al responder un examen, actividades que involucran un contacto social y recreativo o el reconocimiento externo, principalmente del docente, ante una tarea bien elaborada. Ello coincide nuevamente con los planteamientos de Flores (2006) que señala que los procesos de socialización cobran gran importancia en el desarrollo de los estudiantes de este nivel educativo. Así mismo se pudo apreciar la vinculación que esto tiene con la motivación, como lo plantean Paoloni, Rinaudo y González (2013).

Las emociones negativas hacia las actividades escolares fueron una constante mencionada a lo largo del taller. Este tipo de emociones fueron planteadas por los estudiantes en situaciones donde experimentaban fracaso; por ejemplo al presentar un examen y reprobar; al realizar una exposición y que más de una persona cuestionara o preguntara sobre el tema; cuando un docente les preguntara sobre un contenido que no dominaba, etc. Ante este tipo de situaciones los estudiantes identificaron sentirse ansiosos, enojados o avergonzados. No obstante, en algunos casos, estas emociones servían como impulso para reflexionar sobre lo que sucedió y mejorar su proceso en una situación similar y subsecuente, lo cual concuerda con lo planteado por Pekrun (2014). Otro tipo de emociones negativas identificadas fueron la desesperanza y el aburrimiento, en menor grado a que el enojo. Para los estudiantes, estas emociones se relacionaban con el desinterés hacia ciertas asignaturas o contenidos. Ello coincide con los señalamientos de Paoloni, Rinaudo y González (2013) y Pekrun et al. (2007) sobre la relación que tienen las emociones negativas con una baja motivación al logro y al interés,

así como la evitación de las actividades escolares, que a su vez originan conductas inapropiadas o evasión de la tarea por medio de distracciones.

A partir de los comportamientos y expresiones de las y los estudiantes, se puede decir que el taller fue un espacio que les motivó para externar sus pensamientos, emociones y al mismo tiempo, a la reflexión constante sobre la relación que existe entre éstas y su comportamiento en clase (interacción con el contenido, con el docente y con sus pares). Los resultados obtenidos sobre sus sentimientos en el taller fueron 100% positivos, lo cual es un buen inicio para continuar desarrollando más prácticas que aborden este tipo de temática.

Los aprendizajes de los estudiantes fueron muy alentadores; por un lado, los estudiantes encontraron la utilidad de las estrategias del taller y algunos de ellos las comenzaron a implementar no sólo en el contexto del aula, sino también en casa. Un porcentaje menor de estudiantes inició procesos de regulación emocional; es decir, manifestaron que controlaban sus emociones al enfrentarse principalmente a situaciones sociales poco agradables. Este resultado también es alentador porque es el primer acercamiento para que los estudiantes logren un proceso de autorregulación que conlleva monitoreo, evaluación y modificación de reacciones emocionales para lograr determinados objetivos (Thompson, 1994, citado por Esquivel, 2014). Si bien están empezando a afrontar situaciones sociales poco gratas, poco a poco podrían trasladarlas a situaciones académicas cuya finalidad es la consecución de objetivos que implican el mejoramiento de su rendimiento académico y éxito escolar.

Otro aprendizaje importante relacionado con el proceso de regulación fue el de conciencia emocional. Si bien esta conciencia se bosqueja como un paso previo para llegar a la regulación, fue un resultado positivo, ya que el taller llevó a los estudiantes a identificar y nombrar sus propias emociones ante situaciones que experimentan dentro del contexto educativo. Esto adquiere gran relevancia ya que las emociones, tal como lo plantean Paoloni, Rinaudo y González (2013) y Pekrun et al. (2007), se encuentran unidas a los antecedentes y efectos de las situaciones que vive un estudiante, y estos vínculos se relacionan con los ciclos de retroalimentación que se despliegan dentro del contexto académico. Entonces, cuando se presentan ciclos positivos relacionados con el disfrute del aprendizaje o el éxito en los exámenes, las emociones positivas se refuerzan. Cuando se presentan ciclos de retroalimentación negativos estos pueden tener dos resultados: obstaculizar el desempeño o bien ser el antecedente para generar resultados positivos; no obstante, para lograr esto último, es importante que el propio estudiante identifique y nombre lo que siente.

La expresión verbal fue otro aspecto importante para los estudiantes. Al parecer, el sentir emociones positivas dentro del taller generó mayor participación, sobre todo en aquellos estudiantes que en la primera sesión no se mostraban participativos. Además, algunos daban sus puntos de vista y decían como se sentían. Este tipo de manifestaciones promovieron en ellos emociones positivas que fueron reflejadas en su reflexión final. En este sentido, el ambiente jugó un papel muy importante para promover emociones positivas, pero también, para reflexionar y trabajar las negativas.

Finalmente, el aprender a nombrar emociones y saber cómo se manifiestan cobra gran relevancia en el contexto escolar, ya que existen estudiantes que desconocen o no consideran a las emociones como parte de su comportamiento, lo cual nos lleva a preocuparnos y ocuparnos para trabajar estos temas y continuar generando estrategias para atender tales casos y propiciar un cambio en este tipo de población.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue promover la autorregulación de emociones en estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico por medio de un programa de intervención impartido en forma de taller y tras el análisis realizado se puede decir que fue alentador el resultado que produjo el taller en los estudiantes. Aunque pocos manifestaron en su discurso aspectos de autorregulación emocional, específicamente el control de emociones en su relación con otros, varios lograron tener más conciencia de lo que sienten, y la mayoría de ellos, aprendieron estrategias de regulación emocional, que aplicaron por iniciativa propia, en formas distintas de actuar y en otros contextos y momentos de su vida.

Los resultados llevan a reflexionar sobre la importancia de enseñar a los estudiantes alternativas positivas de control emocional que les permitan autorregular su propio comportamiento ante las situaciones de fracaso o desagrado, así como para desarrollar su resiliencia, favorecer relaciones sociales positivas y su adaptación para llegar al cumplimiento de metas académicas.

Otro aspecto por lo que deben existir este tipo de intervenciones es porque muchos estudiantes no tienen claro qué es una emoción, cuáles son sus componentes y no conocen la relación que éstas tienen con su manera de actuar e incluso de pensar ante determinadas situaciones. En la presente intervención los estudiantes conocieron esta información y la aplicaron en las situaciones que viven día a día en su contexto escolar; se logró que identificaran y nombraran las emociones que presentan. Para algunos adolescentes la perspectiva de las emociones cambió, pues al final del taller ya mencionaban que éstas son algo natural y que les ocurre a todos en determinados momentos y situaciones, y también comprendieron la relación entre las manifestaciones fisiológicas de las mismas, con el pensar y el actuar.

Otro hallazgo del presente trabajo es que existen estudiantes que no logran nombrar sus emociones y por tanto, sólo reconocen los aspectos fisiológicos que las caracterizan. Si bien es cierto que las emociones poseen un componente fisiológico, no podemos dejar de lado otros como los expresivos, los cognitivos, los psicológicos y los conductuales, ya que al tener presente dicha información el estudiante podrá aprender a monitorear y evaluar sus emociones, para entonces lograr la autorregulación emocional.

Como se pudo observar en los resultados, las emociones que se presentan con mayor frecuencia fueron las negativas; por tanto, es importante continuar promoviendo estrategias que permitan disminuir este tipo de emociones e incrementar las emociones positivas que conllevan una mejor percepción de la autoeficacia, incrementan la motivación, el interés y otros procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje.

Entre emociones negativas, se notó que la emoción de enojo estuvo presente a lo largo del taller e incluso su frecuencia fue superior a la de otras emociones negativas en ambos grupos; esta emoción puede tener diferentes significados que no se exploraron en esta intervención pero que sería importante indagar en futuras investigaciones.

Las limitantes del trabajo fueron: la inasistencia de algunos estudiantes en algunas de las sesiones o bien la interrupción de su participación debido a las actividades de la misma institución y que les implicaba salir antes de concluir la sesión; las indicaciones que se presentaron en el pretest y postest respecto a la elección de la asignatura, ya que no se precisó que la eligieran según la emoción positiva o negativa que les generaba; por tanto, se desconoce el motivo de la elección de los y las estudiantes; las actividades del taller se centraron en acontecimientos escolares pasados, sin considerar la aplicación y el seguimiento en aula.

Considerando las limitantes y los logros obtenidos de esta intervención, se recomienda trabajar un mayor número de sesiones; involucrar la participación de docentes y familias; implementar actividades en el aula y dar seguimiento a las mismas; elegir sólo algunas de las estrategias de regulación para que las internalicen y generalicen de mejor manera; considerar otros instrumentos o escalas que midan principalmente autorregulación emocional en adolescentes.

Es importante señalar que este taller representa un recurso que puede ser retomado y adaptado por otros profesionistas de la educación que deseen abordar el tema de las emociones

y la autorregulación emocional, en particular. Asimismo, es un referente que permitirá generar nuevas propuestas que apoyen al desarrollo emocional de los estudiantes con bajo rendimiento académico o bien con problemas específicos de aprendizaje.

El trabajar con estudiantes que presentan bajo rendimiento académico o problemas de aprendizaje fue muy satisfactorio y enriquecedor como profesionalista pero también como persona, mi perspectiva de trabajo con este tipo de estudiantes cambió totalmente en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria. Ahora puedo ver que estos estudiantes poseen muchos recursos académicos así como grandes fortalezas personales y escolares, pero que el vivir un fracaso tras otro, así como una serie de etiquetas sociales, culturales o familiares, les perjudica, no sólo en el logro de sus metas académicas sino también como personas, principalmente en el aspecto emocional. Sin duda, creer en ellos y confiar en sus capacidades, y el andamiaje a su aprendizaje, partiendo de una visión positiva de ellos, son algunos aspectos que les permiten mejorar su proceso de aprendizaje, su estado emocional e incluso su comportamiento en el contexto escolar.

Este trabajo y mi estancia en la Maestría me dejan con ganas de continuar trabajando para este tipo de estudiantes, brindando el acompañamiento necesario y promoviendo estrategias que impacten en su desarrollo integral a partir del trabajo en el ámbito emocional el cual muchos requieren; así mismo el haber estado aquí y trabajar en ello me hizo más sensible y reflexiva sobre las situaciones que viven los estudiantes dentro y fuera de su contexto académico, así como la necesidad que tienen de conocerse a sí mismos y reconocer que

además de la esfera académica, social y cognitiva, las emociones también son parte fundamental de los seres humanos y se relacionan con nuestra manera de actuar y pensar.

REFERENCIAS

- Aldana, M. y Flores, R. (2015). *Promoviendo la motivación en estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje: Una propuesta de solución de problemas*. México: Facultad de Psicología, UNAM. Recuperado de <http://www.tutoriaaprendizajeadolescentes.org/promovi.pdf>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/issue/view/9951>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Dirección General de Danza de la UNAM. (2016). *DÁNSIKA, Detección de Talento y Exploración Creativa*. Proyecto de Evaluación Ciclo Escolar 2015-2016. Informe de Resultados. Ciudad de México: DGD, UNAM.
- Esquivel, F. (2014). *Regulación emocional, correulación materna y temperamento en la primera infancia*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Psicología UNAM, México.
- Flores, R. (2006). El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria: ¿Qué hemos aprendido? En R. Flores y S. Macotela, *Problemas de Aprendizaje en la adolescencia: experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria* (pp. 15-31). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- García, B. (2009). *Manual de Métodos de Investigación para las Ciencias Sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: Manual Moderno.
- Gómez, O. (2012). *Valoración de la Regulación Emocional en la adolescencia: Diseño, desarrollo y evaluación del cuestionario de Regulación Emocional para estudiantes de secundaria, CREES*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología UNAM, México.

- Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R. y Hall, N. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational psychological perspective. *Learning Emotions the influence of affective factors on classroom learning*. (pp. 9-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gross, J. (2007). Emotion Regulation: conceptual and empirical foundations. *Handbook Emotion Regulation* (2ª ed). (pp. 3-20). New York, NY, US: Guilford Press.
- Gross, J. (2002). Emotion Regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39. (pp. 281-291). Cambridge University Press: USA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed). México: Mc Graw Hill.
- Koole, L. (2008). The Psychology of Emotion Regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1). (pp. 4-41). Universidad de Amsterdam.
- Lazarus, S. y Lazarus, N. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. España: Paidós.
- Macklem, L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Estados Unidos de América: Springer.
- Macotela, S. (2006). La definición de los problemas de aprendizaje: el debate contemporáneo. En R. Flores y S. Macotela. *Problemas de Aprendizaje en la adolescencia: experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria* (pp. 39-52). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Paoloni, V., Rinaudo, C. y González, A. (2013). *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife, España: Universidad de la Laguna.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. International Academy of Education: UNESCO.

Pekrun, R. y Linnenbrink, L. (2014). *International Handbook of Emotion in Education*. New York, NY: Routledge.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, C., Barchfeld, P. y Perry, P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), pp. 36-48.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En Schutz, P. y Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. San Diego: Academic Press.

Plutchik, R. (1987). *Las emociones*. México: Diana.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa de Estudios de Educación Secundaria. Recuperado de www.curriculobasica.sep.gob.mx

Sroufe, A. (1995). *Desarrollo emocional, la organización de la vida en los primeros años*. México: Oxford.

Tavernal, S. y Peralta, A. (2009). Dificultades de aprendizaje: Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), pp. 113-139. Universidad Intercontinental: México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>

Valderrama, B. (2015). Emociones: una taxonomía para el desarrollo emocional. *Revista Científica Internacional*, 2(1). Asunción, Paraguay: Universidad Tecnológica Intercontinental. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282869605_Emociones_una_taxonomia_para_el_Desarrollo_Emocional_Emotions_Taxonomy_for_Emotional_Development

ANEXOS

ANEXO 1

**CARTAS DESCRIPTIVAS DE LAS SESIONES DEL
TALLER “MIS EMOCIONES EN CLASE”**



SESIÓN 1

Objetivo: Que los estudiantes identifiquen las emociones que pueden surgir en las situaciones que viven dentro del aula durante una clase.

Duración: 40 min.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DURACIÓN	DESARROLLO	MATERIALES	OBSERVACIONES
Encuadre	Que los estudiantes conozcan la temática y su importancia, así como el objetivo y la estructura del taller.	2 min.	Se proporcionará a cada estudiante un tríptico con información sobre la temática del taller, se leerá en voz alta y se aclararán dudas. Para concluir esta sección se les mencionarán aspectos generales del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Trípticos (<i>Anexo 2-a</i>) 	Pedir a los estudiantes que observen la imagen hacer las preguntas qué ven, cómo creen que se sienta, ustedes han estado en una situación similar; hacer la mismo con la segunda imagen.
Evaluación Previa (Pretest)	Identificar las emociones que experimentan los estudiantes de secundaria durante una clase.	20 min.	Se entregará a cada estudiante una copia de la <i>Subescala de Emociones Relacionadas a la Clase del "Cuestionario de Emociones de Logro"</i> (AEQ por sus siglas en inglés, Achievement Emotions Questionnaire) de Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011) versión traducida al español; se leerán las instrucciones en	<ul style="list-style-type: none"> • Lápices • Copias de la Subescala de Emociones Relacionadas a la Clase de Pekrun et al. (2011) (<i>Anexo 2-b</i>) 	Este instrumento será para evaluar los efectos de antes y después de la intervención.

			voz alta y se aclararán dudas respecto a las mismas antes de que lo respondan.		
<p>Conciencia Emocional</p> <p><i>“Poniendo significado a mis emociones”</i></p>	<p>Que los estudiantes identifiquen sus emociones y las describan con sus propias palabras.</p>	<p>15 min.</p>	<p>Se entregará a cada estudiante el formato <i>“Poniendo significado a mis emociones”</i> con un listado de emociones, se les pedirá que de manera individual describan con sus propias palabras dichas emociones.</p> <p>En parejas compartirán sus respuestas.</p> <p>Y se les pedirá nuevamente que de manera individual respondan las siguientes preguntas:</p> <p>¿Coinciden nuestras descripciones?</p> <p>¿Qué emociones tenemos en común?</p> <p>De este listado ¿Qué emociones he sentido cuando estoy en clase?</p> <p>¿Considero que mis emociones influyen en mi manera de actuar en clase?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato <i>“Poniendo significado a mis emociones”</i> (Anexo 2-c) 	<p>Las hojas con sus respuestas serán parte de la evaluación formativa (se les pedirá que las entreguen antes de salir del aula)</p>

			En plenaria se compartirán las respuestas y se reflexionará sobre la importancia de las emociones en nuestro comportamiento y aprendizaje.		
Cierre de la sesión	Identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en esta sesión.	3 min.	<p>Se les entregará el <i>formato "Reflexión final"</i>, que tendrá un cuadro con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo me sentí al realizar las actividades?</p> <p>¿Qué pensamientos tuve durante las actividades?</p> <p>¿Qué hice/dije durante las actividades?</p> <p>¿Para qué me puede servir lo que aprendí?</p> <p>En esta actividad se debe aclarar a los estudiantes que es un análisis de sus emociones; además, la forma de responder no se limita sólo a escribir, sino cualquier tipo de expresión gráfica (ej. dibujos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato "Reflexión Final" (<i>Anexo 2-d</i>) 	Este formato se utilizará al término de cada sesión y será un insumo para el análisis de esta intervención.



SESIÓN 2

Objetivo: Que los estudiantes identifiquen las emociones (conciencia emocional) que se encuentran presentes en las situaciones que viven en clase.

Duración: 40 min.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DURACIÓN	DESARROLLO	MATERIALES	OBSERVACIONES
<p>Activación de conocimientos previos</p> <p>“Lectura de un cuento”</p>	<p>Que los estudiantes identifique la relación del cuento con lo visto la sesión pasada.</p>	<p>10 min.</p>	<p>Se les pedirá a los estudiantes que cierren los ojos, que se pongan en una posición cómoda y que escuchen con atención el cuento “el pájaro del alma”.</p> <p>Posteriormente en plenaria se les preguntará: ¿Cuál es la relación del cuento con lo que vimos en la sesión anterior?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento <p>“El pájaro del alma”</p>	<p>Referencia del cuento:</p> <p>Snunit, M. (2009). <i>El pájaro del alma</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p>
<p>Conciencia emocional</p> <p>“Mis emociones con mímica”</p>	<p>Que los estudiantes identifiquen sus emociones</p>	<p>10 min.</p>	<p>En esta actividad sólo se recurrirá a la comunicación no verbal para que los estudiantes identifiquen y expresen las siguientes emociones (disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento).</p> <p>Se llevarán a cabo varias rondas, el primer estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas con el nombre de cada emoción (<i>Anexo 2-e</i>) 	

			<p>(ellos pueden tomar la iniciativa para participar) elegirá al azar una tarjeta y en 5 segundos deberá mostrar cómo manifiesta dicha emoción; así sucesivamente con cada estudiante.</p> <p>Al término de la actividad, en plenaria, se llevará a cabo la reflexión de la actividad.</p>		
<p>Lo que pienso, siento y hago</p>	<p>Que los estudiantes identifiquen lo que piensan, sienten y hacen respecto a una situación en clase.</p>	<p>15 min.</p>	<p>Se le entregará a cada estudiante el formato “<i>Pienso, siento y hago</i>”.</p> <p>Primero se les pedirá que piensen en alguna de las clases de ese día, posteriormente en la hoja describirán una situación que les haya ocurrido en la clase y que haya producido en ellos una emoción positiva (disfrute, esperanza, orgullo), en la flecha colocarán con qué intensidad creen que la sintieron, así como qué pensaron y cómo actuaron.</p> <p>Posteriormente, deberán colocar una situación que les haya ocurrido en alguna de las clases, pero en esta ocasión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Pienso, siento y hago” (<i>Anexo 2-f</i>) 	<p>Pedir a los estudiantes que identifiquen la asignatura y describan sólo la situación. Posteriormente, solicitarles que intenten identificar los pensamientos que esta situación les provocó, así como la emoción específica (positiva o negativa) y la intensidad. Finalmente, deberán identificar qué hicieron o dijeron ante esta.</p>

			<p>que haya producido una emoción negativa (enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento), deberán identificar la intensidad, así como sus pensamientos y acciones.</p> <p>En plenaria se compartirán las respuestas, se reflexionará sobre la importancia del conocer nuestras emociones e identificar lo que sentimos y hacemos ante determinadas situaciones en clase.</p>		
Cierre de la sesión	Identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en esta sesión.	5 min.	<p>Se les entregará el <i>formato "Reflexión final"</i>, que tendrá un cuadro con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué pensamientos tuve durante estas actividades?</p> <p>¿Cómo me sentí al realizarlas?</p> <p>¿Qué hice/dije durante las actividades?</p> <p>¿Para qué me puede servir lo que aprendí?</p> <p>En esta actividad se debe aclarar a los estudiantes que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato "Reflexión Final" (<i>Anexo 2-d</i>) 	Este formato se utilizará al término de cada sesión y será un insumo para el análisis de esta intervención.

			es un análisis de sus emociones; además, la forma de responder no se limita sólo a escribir, sino cualquier tipo de expresión gráfica (ej. dibujos)		
--	--	--	---	--	--



SESIÓN 3

Objetivo: Que los estudiantes identifiquen las situaciones que les generan emociones negativas en clase, así como las alternativas o apoyos con los que cuentan para poder disminuir las éstas.

Duración: 40 min.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DURACIÓN	DESARROLLO	MATERIALES	OBSERVACIONES
Activación de conocimientos previos	Identificar los aprendizajes alcanzados hasta el momento por los estudiantes	5 min.	Se lanzarán preguntas al aire respecto a los contenidos vistos hasta el momento, se hará una invitación abierta para que respondan.		La intención es identificar lo que han aprendido hasta el momento y si han puesto en práctica dicho conocimiento
Reconociendo las emociones negativas	Que los estudiantes identifiquen las situaciones en las que se han producido emociones negativas	10 min.	Se llevará a cabo una lluvia de ideas para definir el concepto de emociones negativas. Posteriormente, se entregará a cada estudiante el formato con indicaciones sobre la identificación de las emociones negativas. Primero trabajarán de manera individual, en plenaria compartirán sus respuestas, se llevará a los estudiantes a la reflexión sobre los aspectos que se tienen o no en común.	<ul style="list-style-type: none"> • Plumón • Borrador • Formato “Las emociones negativas” (Anexo 2-g) 	Se conservará el material como parte de los insumos del análisis de datos.

<p>Buscando alternativas</p>	<p>Que los estudiantes identifiquen las redes de apoyo con las que cuentan o las estrategias que pudieran emplear para poder disminuir las emociones negativas</p>	<p>20 min.</p>	<p>De manera individual, utilizando el formato anterior, se les pedirá a los estudiantes que identifique quién podría apoyarlos (<i>Formato: Considero que me puedo apoyar de...</i>) ante las situaciones que me generan emociones negativas o qué estrategias podrían ser de utilidad para disminuir estas emociones. También deberán pensar en cómo podrían apoyar a otros.</p> <p>En triadas compartirán su información y en plenaria compartirán su reflexión grupal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Las emociones negativas” • Formato: “Considero que me puedo apoyar de...” (<i>Anexo 2-h</i>) 	<p>Se conservará el material como parte de los insumos del análisis de datos</p>
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en esta sesión.</p>	<p>5 min.</p>	<p>Se les entregará el <i>formato “Reflexión final”</i>, que tendrá un cuadro con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué pensamientos tuve durante estas actividades?</p> <p>¿Cómo me sentí al realizarlas?</p> <p>¿Qué hice/dije durante las actividades?</p> <p>¿Para qué me puede servir lo que aprendí?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Reflexión Final” (<i>Anexo 2-d</i>) 	<p>Este formato se utilizará al término de cada sesión y será un insumo para el análisis de esta intervención.</p>

			En esta actividad se debe aclarar a los estudiantes que es un análisis de sus emociones; además, la forma de responder no se limita sólo a escribir, sino cualquier tipo de expresión gráfica (ej. dibujos)		
--	--	--	---	--	--



SESIÓN 4

Objetivo: Que los estudiantes aprendan una técnica para la modulación de la respuesta emocional y otra para la modificación cognitiva de la situación.

Duración: 40 min.

ACTIVIDAD	OBJETIVO (S)	DURACIÓN	DESARROLLO	MATERIALES	OBSERVACIONES
Activación de conocimientos previos	Identificar los aprendizajes alcanzados hasta el momento por los estudiantes.	3 min.	Se preguntará a los estudiantes cómo han vivido sus emociones dentro del salón de clase, si las han identificado, cómo las han expresado, etc.		Resaltar los aspectos que se han trabajado hasta el momento e identificar cómo lo han vivido en clase.
Modulación de la Respuesta <i>“Técnica de relajación”</i>	Que los estudiantes aprendan una técnica de relajación para modular la respuesta emocional que se presenta en clase.	18 min.	<p>Antes de hablar sobre la relajación se pedirá a los estudiantes que escriban un pensamiento negativo y el sentimiento que éste les produce, deberán ubicar una situación y una asignatura (utilizar el Anexo 9)</p> <p>Se les mencionará la importancia de estar relajados y cómo esto nos permite controlar nuestras emociones.</p> <p>Posteriormente, se les pedirá a los estudiantes se coloquen en una posición cómoda, sin cruzar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Al relajarme, cambio mis pensamientos y sentimientos” (Anexo 2-i) • Audio de relajación • Bocinas • Computadora 	Vínculo del audio de relajación http://www.ivoox.com/liberandonos-pensamientos-negativos-meditacion-quiada-audios-mp3_rf_1395120_1.html

			<p>manos ni piernas, que escuchen con atención lo que se vaya narrando en la grabación.</p> <p>En plenaria se compartirá la reflexión de esta actividad.</p>		
Cambio de pensamientos, cambio de sentimientos	Que los estudiantes aprendan una técnica de modificación cognitiva sobre emociones negativas.	14 min.	<p>Después de haber llevado a cabo la actividad de relajación se les entregará nuevamente el <i>formato “Al relajarme, cambio mis pensamientos y sentimientos”</i> de manera individual se les pedirá que transformen ese pensamiento negativo a un pensamiento positivo, además deberán colocar la emoción que les produce ese nuevo pensamiento</p> <p>Deberán contestar las siguientes preguntas:</p> <p>¿Crees que habría una diferencia en tu comportamiento según el tipo de pensamiento y emociones en la situación que escribiste respecto a esa clase?</p> <p>Compartirán con sus compañeros sus respuestas en plenaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Al relajarme, cambio mis pensamientos y sentimientos” (<i>Anexo 2-i</i>) 	Se conservará el material como parte de los insumos del análisis de datos.
Cierre de la sesión	Identificar los aprendizajes	5 min.	Se les entregará el <i>formato “Reflexión final”</i> , que tendrá un cuadro con las siguientes	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Reflexión Final” (<i>Anexo 2-d</i>) 	Este formato se utilizará al término de cada sesión y será

	<p>alcanzados por los estudiantes en esta sesión.</p>		<p>preguntas:</p> <p>¿Qué pensamientos tuve durante estas actividades?</p> <p>¿Cómo me sentí al realizarlas?</p> <p>¿Qué hice/dije durante las actividades?</p> <p>¿Para qué me puede servir lo que aprendí?</p> <p>En esta actividad se debe aclarar a los estudiantes que es un análisis de sus emociones; además, la forma de responder no se limita sólo a escribir, sino cualquier tipo de expresión gráfica (ej. dibujos)</p>		<p>un insumo para el análisis de esta intervención.</p>
--	---	--	---	--	---



SESIÓN 5

Objetivo: Que los estudiantes aprendan una técnica para la modulación de la respuesta emocional y otra para el cambio cognitivo

Duración: 40 min.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DURACIÓN	DESARROLLO	MATERIALES	OBSERVACIONES
Activación de conocimientos previos	Identificar los aprendizajes alcanzados hasta el momento por los estudiantes.	3 min.	Se preguntará a los estudiantes cómo han vivido sus emociones dentro del salón de clase, si las han identificado, cómo las han expresado, si éstas han influido en su comportamiento.		Resaltar los aspectos que se han trabajado hasta el momento e identificar cómo lo han vivido en clase.
Modulación de la Respuesta <i>“Técnica de respiración”</i>	Que los estudiantes aprendan una técnica de respiración para modular la respuesta emocional que se presenta en clase.	20 min.	Se entregará a cada estudiante el formato “Respiro, Pienso y Siento”, se les pedirá que elijan una asignatura y una situación que les haya generado una emoción negativa, se les pedirá que describan dicha situación en el recuadro. Escribirán ¿Qué pensé? ¿Qué sentí? ¿Con qué intensidad? ¿Qué hice? Se le pedirá al grupo comenten ¿Para qué sirve la respiración?, ¿Qué importancia tienen en nuestras emociones? Posteriormente, se colocará el audio	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Respiro, Pienso y Siento” (<i>Anexo 2-j</i>) • Audio sobre una técnica de respiración • Bocinas • Computadora 	http://mx.ivoox.com/es/relajacion-diafragmatica-audios-mp3_rf_1577825_1.html

			<p>con la técnica de respiración.</p> <p>Al término de ésta, se compartirán las reflexiones de lo que les produjo ese ejercicio y se les pedirá completen el formato.</p> <p>Se reunirán en parejas para comentar su reflexión, al término de esa actividad se les hará la pregunta ¿Yo aprendí de mi compañero (a)? como estrategia para identificar los aprendizajes y favorecer la motivación del grupo.</p>		
<p>Cambio cognoscitivo</p> <p><i>“Cambio mis pensamientos, cambio mis sentimientos por medio de mi respiración”</i></p>	<p>Que los estudiantes evalúen los pensamientos y las conductas que surgen de sus emociones.</p>	<p>12 min.</p>	<p>Se llevará a cabo un roll playing donde se someterá a los estudiantes a una situación cercana a la que viven en el salón de clase.</p> <p>Sin mencionarles nada, les entregaré una hoja blanca y les diré “Chicos coloquen en su hoja Examen” les dictaré 3 preguntas ¿Qué son las emociones? ¿Cuántos tipos de emociones hay? y da un ejemplo de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento (se asignará un tiempo de 5 min.). La intención es generar una emoción negativa y observar su comportamiento (identificar si recurren a la técnica de respiración).</p> <p>Se llevará a cabo una reflexión individual, con algunas preguntas guía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Formato “Evaluando mi experiencia” (Anexo 2-k) 	

			<p>en el formato “Evaluando mi experiencia”</p> <p>En plenaria se compartirán las reflexiones.</p>		
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en esta sesión.</p>	<p>5 min.</p>	<p>Se les entregará el <i>formato “Reflexión final”</i>, que tendrá un cuadro con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué pensamientos tuve durante estas actividades?</p> <p>¿Cómo me sentí al realizarlas?</p> <p>¿Qué hice/dije durante las actividades?</p> <p>¿Para qué me puede servir lo que aprendí?</p> <p>En esta actividad se debe aclarar a los estudiantes que es un análisis de sus emociones; además, la forma de responder no se limita sólo a escribir, sino cualquier tipo de expresión gráfica (ej. dibujos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Reflexión Final” (<i>Anexo 2-d</i>) 	<p>Este formato se utilizará al término de cada sesión y será un insumo para el análisis de esta intervención.</p>



SESIÓN 6

Objetivo: Que los estudiantes aprendan el uso de las autoinstrucciones como una estrategia de despliegue de atención emocional.

Duración: 40 min.

ACTIVIDAD	OBJETIVO (S)	DURACIÓN	DESARROLLO	MATERIALES	OBSERVACIONES
Activación de conocimientos previos	Identificar los aprendizajes alcanzados hasta el momento por los estudiantes.	3 min.	Se preguntará a los estudiantes cómo han vivido sus emociones dentro del salón de clase, si las han identificado, cómo las han expresado, etc.		Resaltar los aspectos que se han trabajado hasta el momento e identificar cómo lo han vivido en clase.
Despliegue de atención emocional <i>"Autoinstrucciones"</i>	Que los estudiantes aprendan usar las autoinstrucciones como una estrategia para el despliegue de atención emocional	20 min.	<p>Se explicará a los estudiantes en qué consisten las autoinstrucciones y cómo las pueden emplear.</p> <p>Posteriormente, se entregará a cada estudiante cuatro fichas de autoinstrucciones (enojo, tristeza, desesperanza y aburrimiento), se leerán las frases contenidas en cada ficha.</p> <p>Se jugará la papa caliente, la última persona que arroje la bola dirá en voz alta una de las cuatro emociones, quien se quede con la pelota expresará la emoción y en</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de autoinstrucciones (<i>Anexo 2-1</i>) Pelota pequeña de goma o similar 	

			<p>seguida dirá en voz alta las frases de la ficha autoinstruccional.</p> <p>Cada estudiante deberá realizarlo al menos en una ocasión.</p> <p>En plenaria se compartirá la reflexión de la experiencia.</p>		
		12 min.	<p>Se pedirá a los estudiantes que identifiquen alguna situación de la clase que haya desencadenado una emoción negativa (aburrimiento, enojo, desesperanza o tristeza) deberán escribir el nombre de la asignatura y describir la situación en el formato “Pienso, siento y hago”.</p> <p>Colocarán la emoción y su intensidad, lo que pensaron y lo que hicieron; posteriormente responderán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Mis pensamientos fueron?</p> <p>Si fueron negativos ¿Hice algo para modificarlos?</p> <p>Identifiqué los cambios físicos de mi cuerpo según lo emoción que sentí</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato “Pienso, siento y hago” (Anexo 2-m) 	<p>La elección de la situación deberá ser de ese día, las preguntas intentan rescatar lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores.</p>

			<p>Según la emoción ¿qué ficha es la que puedo utilizar para modificar esa emoción?</p> <p>Compartirán en plenaria la experiencia.</p>		
Cierre de la sesión	Identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en esta sesión.	5 min.	<p>Se les entregará el <i>formato "Reflexión final"</i>, que tendrá un cuadro con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué pensamientos tuve durante estas actividades?</p> <p>¿Cómo me sentí al realizarlas?</p> <p>¿Qué hice/dije durante las actividades?</p> <p>¿Para qué me puede servir lo que aprendí?</p> <p>En esta actividad se debe aclarar a los estudiantes que es un análisis de sus emociones; además, la forma de responder no se limita sólo a escribir, sino cualquier tipo de expresión gráfica (ej. dibujos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato "Reflexión Final" (<i>Anexo 2-d</i>) 	Este formato se utilizará al término de cada sesión y será un insumo para el análisis de esta intervención.



SESIÓN 7

Objetivo: Identificar las estrategias de regulación emocional que emplean los estudiantes durante las clases.

Duración: 40 min.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DURACIÓN	DESARROLLO	MATERIALES	OBSERVACIONES
<p>Estrategias de regulación emocional</p> <p><i>Análisis de una situación en clase</i></p>	<p>Identificar las estrategias de regulación emocional que emplean los estudiantes durante una clase</p>	<p>15 min.</p>	<p>Entregar a cada estudiante el formato “Mis emociones en clase”, en este identificará una situación que les haya ocurrido un día antes de esta sesión, en este vendrán diversas preguntas referentes a las emociones y la regulación de éstas.</p> <p>En parejas compartirán sus respuestas y en plenaria responderán a la pregunta ¿Yo me di cuenta?, con dicha pregunta se pretende captar los aprendizajes obtenidos de esta actividad, del trabajo en pareja o la reflexión que hizo respecto a sus respuestas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato <p>“Mis emociones en clase” (<i>Anexo 2-n</i>)</p>	
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Identificar lo que significó para ellos el taller</p>	<p>5 min.</p>	<p>Se entregará un barrita de plastilina a cada estudiante se les pedirá que elaboren una figura que represente lo que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Barras de plastilina de diferentes 	<p>Capturar sus emociones y pensamientos</p>

			para ellos significó el taller, en plenaria mostrarán su figura y compartirán el significado de la misma. Pregunta guía ¿Este taller me permitió, me ayudó a o me dejó?	colores	referentes al taller.
	Identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en esta sesión.	5 min.	<p>Se les entregará el formato “Mi reflexión del taller” con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo me sentí durante el taller?</p> <p>¿Qué pienso ahora sobre las emociones?</p> <p>¿Cómo hice o dije durante el taller?</p> <p>¿He utilizado lo que aprendí en el taller o considero que podría utilizarlo?</p> <p>En esta actividad se debe aclarar a los estudiantes que es un análisis de sus emociones; además, la forma de responder no se limita sólo a escribir, sino cualquier tipo de expresión gráfica (ej. dibujos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato <p>“Mi reflexión del taller” (<i>Anexo 2-ñ</i>)</p>	
	Identificar las	15 min.	Se entregará a cada estudiante una copia de la <i>Subescala de</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lápices 	

<p>Evaluación posterior (Postest)</p>	<p>emociones que experimentan los estudiantes de secundaria antes, durante y después de una clase, después de la intervención</p>		<p><i>Emociones Relacionadas a la Clase del "Cuestionario de Emociones de Logro" (AEQ por sus siglas en inglés, Achievement Emotions Questionnaire) de Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011) versión traducida al español; se leerán las instrucciones en voz alta y se aclararán dudas respecto a las mismas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Copias de la Subescala de Emociones Relacionadas a la Clase de Pekrun et al. (2011) (<i>Anexo 2-b</i>) 	
--	---	--	---	--	--

ANEXO 2

MATERIALES DEL TALLER “MIS EMOCIONES EN CLASE”

ANEXO 2-a (Tríptico)

Sabías Que...

Nuestros Emociones influyen en:







Nuestro aprendizaje

El rendimiento académico

La comunicación y la relación con otros

Elaboró
Lio. Areoelli González Reyes
Residente de la Maestría en
Psicología Escolar de la
Facultad de Psicología, UNAM.

Taller:
"Mis Emociones en Clase"



Observe la imagen

Ahora observe esta otra

Bienvenidos

Al Taller:
"Mis emociones en clase"
Espero lo disfruten



ANEXO 2-b (Ejemplos de los reactivos de la Subescala)



SUBESCALA DE EMOCIONES RELACIONADAS A LA CLASE

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, C., Barchfeld, P. y Perry, P. (2011), versión en Español.



DATOS GENERALES

Grado: _____ Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

La asistencia a clases puede inducir a diferentes emociones. Este cuestionario hace referencia a las emociones que podrías haber experimentado *durante las clases de hoy*. Por favor, lee cuidadosamente cada pregunta y responde honestamente, tus respuestas serán confidenciales. Cabe mencionar que, aquí no existen respuestas buenas ni malas.

Antes de responder el cuestionario debes elegir una materia que curses actualmente, coloca su nombre en la línea que se indica más adelante.

A continuación se presenta una serie de oraciones para cada una debes seleccionar una respuesta en la que estés más de acuerdo o en desacuerdo según sea el caso, considera la materia que elegiste, **marca con una X** la casilla del número que mejor describe tu sentimiento, guíate con la escala que se presenta a continuación.

Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	2	3	4	5

DURANTE LA CLASE

Las siguientes oraciones pertenecen a las emociones que puedes experimentar DURANTE la clase de (escribe en la línea la materia que hayas elegido) _____.

		Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
		1	2	3	4	5
1	Disfruto estar en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Me preocupa que los otros comprendan mejor que yo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Me siento tentado de salir de la clase porque es demasiado aburrida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Cuando hablo en clase siento como me pongo rojo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Me siento frustrado en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ANEXO 2-c

“PONIENDO SIGNIFICADO A MIS EMOCIONES”



Instrucciones: A continuación se presenta una lista de emociones, describe con tus palabras cada una. Cuando hayas terminado reúnete con un compañero para compartir sus respuestas y finalmente responde las preguntas de manera individual.

EMOCIÓN	TU DESCRIPCIÓN	EMOCIÓN	TU DESCRIPCIÓN
Disfrute		Ansiedad	
Esperanza		Vergüenza	
Orgullo		Desesperanza	
Enojo		Aburrimiento	

1. ¿Coincidieron nuestras descripciones?
2. ¿Qué emociones tuvimos en común?
3. De este listado ¿Qué emociones he sentido cuando estoy en clase?
4. ¿Considero que mis emociones influyen en mi manera de actuar en clase?







ANEXO 2-d

REFLEXIÓN FINAL

“Mis emociones de esta (s) actividad (es)”



Instrucciones: Lee atentamente cada pregunta y responde sinceramente, puedes *escribir* o *dibujar*. Recuerda la reflexión es sobre tus emociones.

 <p>¿Cómo me sentí al realizar las actividades?</p>	 <p>¿Qué pensamientos tuve durante las actividades?</p>
 <p>¿Qué hice/dije durante las actividades?</p>	 <p>¿Para qué me puede servir lo que aprendí?</p>



ANEXO 2-e

FICHAS CON EL NOMBRE DE LAS EMOCIONES



DISFRUTE

ESPERANZA

ORGULLO

ENOJO

ANSIEDAD

VERGÜENZA

DESESPERANZA

ABURRIMIENTO



ANEXO 2-f

“PIENSO, SIENTO Y HAGO”



Describe una situación que te haya ocurrido en clase y que te haya provocado una **emoción positiva** (disfrute, esperanza, orgullo)

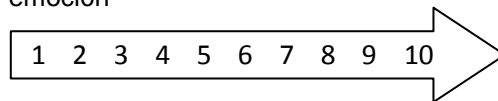


¿Qué pensé?

¿Qué sentí?

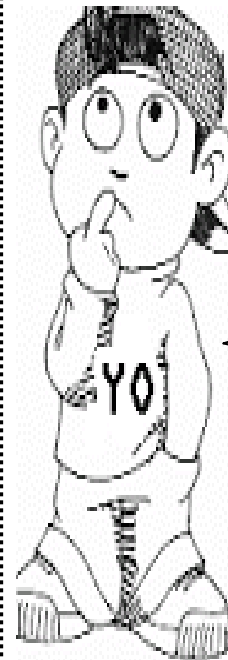
¿Qué hice?

Identifica la intensidad de tu emoción



Bajo Medio Alto

Describe una situación que te haya ocurrido en clase y que te haya provocado una **emoción negativa** (enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento)

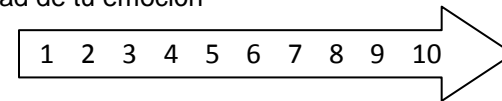


¿Qué pensé?

¿Qué sentí?

¿Qué hice?

Identifica la intensidad de tu emoción



Bajo Medio Alto



“PIENSO, SIENTO Y HAGO”

Describe una situación que te haya ocurrido en clase y que te haya provocado una **emoción positiva** (disfrute, esperanza, orgullo)

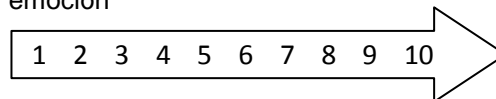


¿Qué pensé?

¿Qué sentí?

¿Qué hice?

Identifica la intensidad de tu emoción



Bajo Medio Alto

Describe una situación que te haya ocurrido en clase y que te haya provocado una **emoción negativa** (enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento)

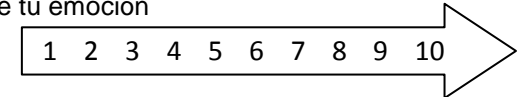


¿Qué pensé?

¿Qué sentí?

¿Qué hice?

Identifica la intensidad de tu emoción



Bajo Medio Alto



ANEXO 2-g

“LAS EMOCIONES NEGATIVAS”



Realiza un listado de situaciones que te hayan ocurrido en clase y que te generaron **emociones negativas** (enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento)

¿Qué emociones negativas te producen esas situaciones?

¿Qué pensamientos tuviste al sentirte de esta manera?

¿Cómo actuaste ante esta situación?

¿Qué alternativas tienes para no sentirte así?



ANEXO 2-h

“ME PUEDO APOYAR DE...”



Es importante que identifiques las alternativas que tienes para poder enfrentar las emociones negativas que surgen en determinadas situaciones cuando te encuentras en clase. Por ello te pido, lee la tabla y responde cada recuadro.

¿Qué personas podrían apoyarte cuando sientes esas emociones?	¿Qué actividades podrías llevar a cabo para no sentirte de esa forma?
Menciona otros pensamientos que te ayudarían a disminuir esas emociones	¿Podrías ayudar a alguien a disminuir esas emociones? ¿Cómo?



ANEXO 2-i

“AL RELAJARME, CAMBIO MIS PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS”



Elige una asignatura y coloca el nombre en la siguiente línea _____



Trata de recordar una situación que te haya ocurrido en la asignatura que escribiste, ya sea en esta semana o la semana pasada, coloca la descripción de esa situación en el siguiente recuadro.

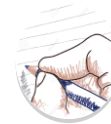


Escribe en el globo un pensamiento negativo respecto a la situación y la emoción que te produce dicho pensamiento.



Pensamiento negativo

La emoción que me produce ese pensamiento es...



Transforma ese pensamiento negativo en uno positivo, escribe la emoción que te produce.



Pensamiento positivo

La emoción que me produce ese pensamiento es...

¿Crees que habría una diferencia en tu comportamiento según el tipo de pensamiento y emociones, en la situación de la clase que describiste?



ANEXO 2-j



“RESPIRO, PIENSO Y SIENTO”



Elige una asignatura y coloca el nombre en la siguiente línea _____



Trata de recordar una situación que te haya ocurrido en esa asignatura, ya sea en esta semana o la semana pasada, coloca la descripción de esa situación en el siguiente recuadro.



Yo Pensé...

Mi Pensamiento habría sido

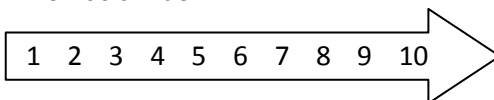


Yo sentí...

**SI HUBIESE
RESPIRADO
COMO AHORA
LO SÉ**

Yo habría Sentido

La intensidad de mi emoción fue...



Bajo Medio Alto



Yo hice...

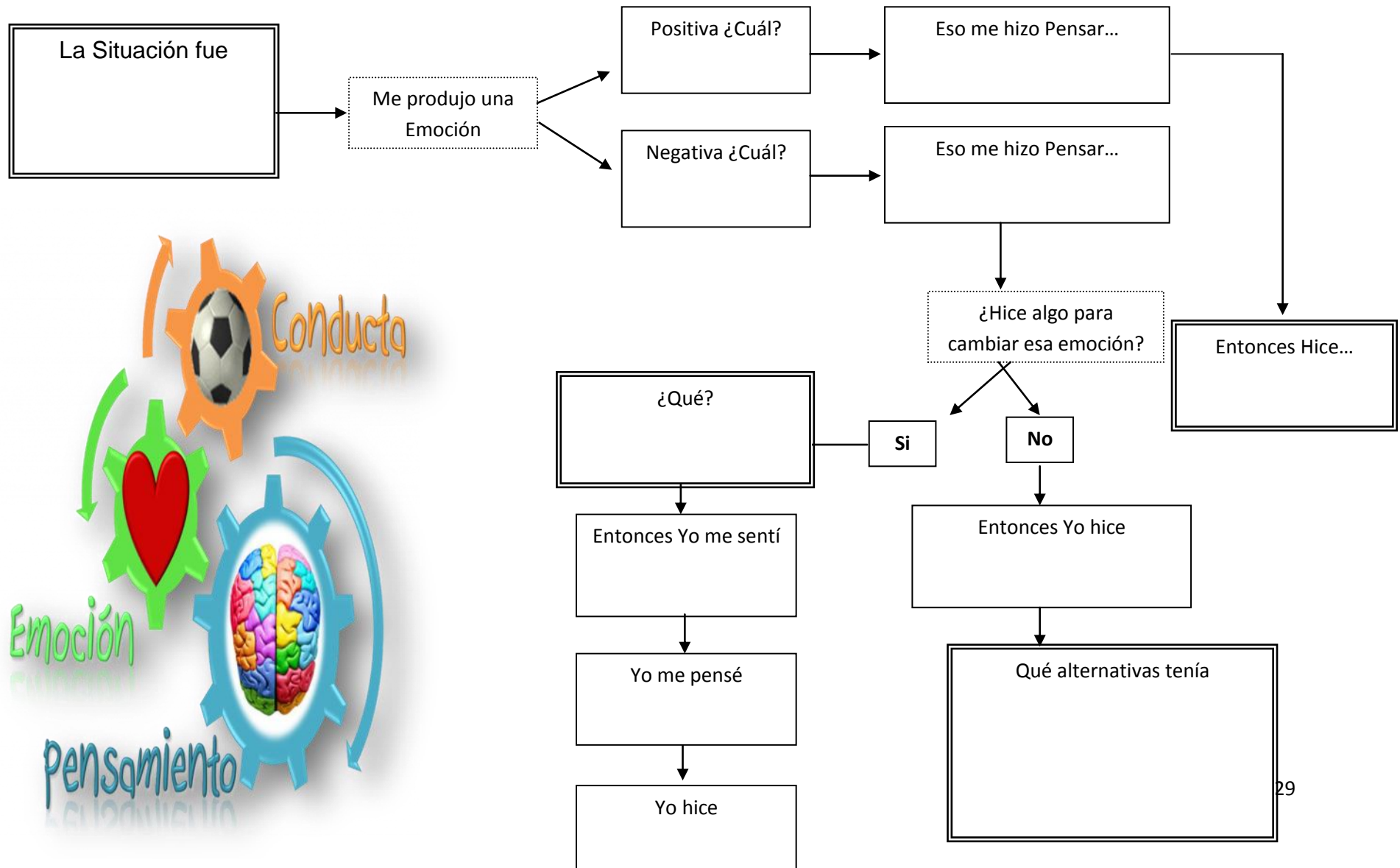
Mi comportamiento habría sido



ANEXO 2-k



“EVALUANDO MI EXPERIENCIA”





ANEXO

2-I



 <p><i>"SIENTO ENOJO"</i></p>	<p>"VOY A CALMARMÉ"</p> <p>"SI RESPIRO LENTAMENTE ME SENTIRÉ MEJOR"</p> <p>"CONTAR HASTA DIEZ ME TRANQUILIZARÁ"</p> <p>"LO PUEDO CONTROLAR"</p> <p>"NO DEJARÉ QUE ESTO ME MOLESTE"</p> <p>"ESPERA Y PIENSA"</p>
 <p><i>"SIENTO TRISTEZA"</i></p>	<p>"SOY BUENO/BUENA"</p> <p>"HAY PERSONAS QUE ME QUIEREN"</p> <p>"SOY VALIOSO/VALIOSA"</p> <p>"SOY ÚNICO/ÚNICA"</p> <p>"SOY ESPECIAL"</p>
 <p><i>"SIENTO DESESPERANZA"</i></p>	<p>"ADELANTE, SOY CAPAZ"</p> <p>"PUEDO CONCLUIR CON LA ACTIVIDAD"</p> <p>"LO IMPORTANTE ES INTENTARLO"</p> <p>"PRACTICANDO SALDRÁ MEJOR"</p> <p>"DARÉ MI MEJOR ESFUERZO"</p>
 <p><i>"SIENTO ABURRIMIENTO"</i></p>	<p>"PUEDO CONCENTRARME"</p> <p>"SI PARTICIPO EL TIEMPO PASARÁ"</p> <p>"ME ATREVO A PREGUNTAR"</p> <p>"EN TODA CLASE HAY ALGO NUEVO"</p> <p>"PUEDO HACER COSAS INTERESANTES"</p>



ANEXO 2-m



“PIENSO, SIENTO Y HAGO”



Elige una asignatura del día de **HOY** y coloca el nombre en la siguiente línea _____



Trata de recordar una situación que te haya ocurrido en esa asignatura y que te haya producido una **emoción negativa**, coloca la *descripción* de esa situación en el siguiente recuadro.

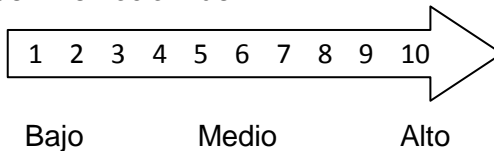


Yo Pensé...



Yo sentí...

La intensidad de mi emoción fue...



Yo hice...

1. ¿Mis pensamientos fueron positivos o negativos?
2. Si fueron negativos, ¿Hice algo para modificarlos?
3. ¿Logré identificar los cambios físicos de mi cuerpo según mi emoción?
4. Según la emoción, ¿qué ficha puedo emplear para modificar ésta?

ANOTA AQUÍ TUS RESPUESTA



ANEXO 2-n

“MIS EMOCIONES EN CLASE”



Elige una asignatura del día de **AYER** _____



Trata de recordar una situación que te haya ocurrido en esa asignatura.

Describe detalladamente qué sucedió en esa situación



¿Qué sentiste?	Si tu emoción fue negativa ¿Hiciste algo para modificarla? ¿Qué?	De qué otra forma pudiste haber controlado esa emoción	Si fue positiva o negativa tu emoción ¿Influyó en tus acciones?
----------------	--	--	---







¿Qué pensaste?	Si tus pensamientos fueron negativos ¿Hiciste algo para modificarlos? ¿Qué?	Cómo podrías transformar ese pensamiento	Si fue positivo o negativo tu pensamiento ¿Influyó éste en tus acciones?
----------------	---	--	--



ANEXO 2-ñ

MI REFLEXIÓN DEL TALLER “Mis emociones sobre este taller”

Instrucciones: Lee atentamente cada pregunta y responde sinceramente, puedes *escribir* o *dibujar*. Recuerda la reflexión es sobre tus emociones.

 <p>¿Cómo me sentí durante el taller?</p>	 <p>¿Qué pienso ahora sobre las emociones?</p>
 <p>¿Qué hice/dije durante el taller?</p>	 <p>¿Lo que aprendí en el taller fue?</p>

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

- Tabla 1.** Taxonomía tridimensional de las emociones de logro (Pekrun et al., 2007).
- Tabla 2.** Estructura General del Taller “Mis Emociones en Clase”.
- Tabla 3.** Programación de las Sesiones del “Taller mis Emociones en Clase”.
- Tabla 4.** Asignaturas reportadas por los estudiantes en el pretest y postest.
- Tabla 5.** Medias obtenidas en el pretest y postest en cada emoción.
- Tabla 6.** Respuestas de los estudiantes de la Reflexión Final respecto al Taller
- Tabla 7.** Respuestas de los estudiantes sobre los aprendizajes que alcanzaron en el taller
- Tabla 8.** Categorías sobre los aprendizajes de los estudiantes en el taller.
- Figura 1.** Modelo Modal de la Emoción (adaptado de Gross, 2007).
- Figura 2.** Distribución porcentual de las emociones más frecuentes identificadas por los estudiantes durante el taller.
- Figura 3.** Comparación entre el Grupo 1 y 2 sobre la distribución porcentual de las emociones identificadas por los estudiantes durante el taller.
- Figura 4.** Distribución porcentual de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el taller