



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAestrÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR  
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

*Estrategias de regulación emocional en tres formatos digitales: Moodle,  
Classroom y Meet con padres de adolescentes*

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

**PRESENTA:  
REGINA CASTILLO GUASCH**

**Tutor:**

**Dra. Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo, Facultad de Psicología, UNAM**

**Miembros de comité:**

**Revisora**

**Maestra Raquel Rivera Olmos, Facultad de Psicología, UNAM**

**Jurado externo:**

**Maestra Adriana Hernández Morales. Escuela Nacional Trabajo Social, UNAM**

**Jurado A:**

**Mtra. Mariana Abigail Rangel Torres, Facultad de Psicología, UNAM**

**Jurado B**

**Mtra. Rosa María Nashiki Angulo, Facultad de Psicología, UNAM**

**Ciudad Universitaria, CD, MX, a diciembre del 2021**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## Índice

Índice.....	1
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción .....	7
Capítulo 1.....	11
Regulación emocional en padres y madres .....	11
1.1. Función de la emoción .....	11
1.2. Concepto de regulación emocional.....	12
1.3. Modelos de regulación emocional.....	14
<i>La teoría del valor de control de las emociones de logro (CVT)</i> .....	14
<i>El modelo integrado de regulación emocional en situaciones de logro (ERAS)</i> .....	15
<i>Modelo Procesual de Regulación Emocional</i> .....	17
1.4. La paternidad y regulación emocional.....	22
1.5. Formas de evaluación de la R.E.....	25
Capítulo 2.....	29
Regulación emocional en tiempo de pandemia por Covid-19 .....	29
2.1. Concepto de crisis .....	29
2.2. La pandemia por Covid-19 su impacto en la salud mental y sus implicaciones para la regulación emocional .....	31
2.4. La regulación emocional en la familia ante el Covid-19.....	35
2.5. Educación emergente en tiempos de COVID-19.....	39
2.5 Diseño Instruccional (DI) como fundamento en la educación durante la pandemia por COVID.....	43
Capítulo 3.....	49
Propuesta de taller de regulación emocional a distancia con padres de adolescentes.....	49
3.1 Contextualización.....	49
3.2. Planteamiento del problema .....	51
3.3. Justificación .....	52
3.4. Objetivos .....	53

<b>3.5. Escenarios para la intervención</b> .....	54
<i>Taller por videollamada a través de Google Meet</i> .....	54
<i>Taller a través de Google Classroom</i> .....	54
<i>Taller a través de Moodle</i> .....	57
<b>3.6. Participantes</b> .....	58
<b>3.7. Tipo de estudio o diseño de investigación</b> .....	59
<b>3.8. Técnicas o instrumentos de recopilación de información.</b> .....	59
<i>Cuestionario de validación</i> .....	59
<i>Escala de dificultades en la regulación de las emociones</i> .....	61
<i>Cuestionarios en Google (Forms) antes y después de cada sesión.</i> .....	61
<i>Viñetas de casos</i> .....	62
<i>Bitácora digital</i> .....	63
<b>3.9. Procedimiento</b> .....	63
<i>Fase 1. Diseño de sesiones</i> .....	64
<i>Fase 2. Estudio piloto de implementación</i> .....	65
<i>Fase tres. Rediseño y Validación de las sesiones</i> .....	66
<i>Fase 4. Implementación</i> .....	69
<b>3.10. Resultados</b> .....	70
<i>Validación de la secuencia instruccional en las tres modalidades.</i> .....	70
<i>Resultados a partir de las respuestas de los participantes a la escala DERS global, pre y postest.</i> .....	74
<i>Resultados adaptación escala DERS modalidad Google Classroom</i> .....	76
<i>Resultados DERS modalidad Google Meet (videollamada).</i> .....	77
<b>3.11. Análisis de respuestas de las actividades durante el taller</b> .....	81
<i>Modalidad Google Classroom</i> .....	81
<i>Modalidad Google Meet (videollamada)</i> .....	84
<i>Resultado viñetas por sesiones modalidad Classroom</i> .....	89
<i>Resultado de viñetas modalidad Google Meet</i> .....	93
<b>Capítulo 4</b> .....	<b>97</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>97</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>101</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>106</b>

## Agradecimientos

*Feliz cumple papá... hoy 29 de noviembre, 2021 acabé la tesis.*

*No hay palabras que quepan en mil hojas que describan la gratitud que tengo, gracias a:*

*Mis papás, por apoyarme en todo momento, por levantarme cuando me caía, por alentarme cuando lo necesitaba, por impulsarme a siempre dar lo mejor de mí y disfrutar el proceso. Todo lo que soy es gracias a ustedes y este logro también es suyo.*

*Yunuen, por ser una excelente tutora, por la paciencia, por el tiempo, por las enseñanzas personales y profesionales, por la guía y por creer en mí y mi proyecto.*

*Tía Cipi, por apoyarme y ser mi familia en todo momento, por creer en lo que soy y en lo que puedo ser.*

*A mis hermanos Iñaki, Daniel, Renata y Daniela, el mejor equipo. Gracias por todo el apoyo y ánimos.*

*A Chino, por ser el mejor compañero que alguien pudiera tener, por ser mi porrista #1, por creer en todo lo que soy y puedo dar, por tenderme la mano siempre.*

*A todos mis maestros Rosi, Susana, Fer, por enseñarnos con amor, paciencia y dirección.*

*A Sofi, Yali y mis compañeros del PREPSE, por la paciencia, tiempo y ayuda que me brindaron cuando no encontraba respuestas.*

*A mis maestros, Rosi, Susana, Fer, por siempre enseñar con amor y paciencia. Por preocuparse por cada uno de nosotros.*

*A toda la comunidad PAES, Rosi, Bere, Mich, los profesores de la secundaria gracias por el inmenso apoyo y guía.*

## Resumen

La regulación emocional es el esfuerzo e intento que hace el individuo para modificar, en la manera de lo posible, la ocurrencia, intensidad o duración de un estado emocional, sea la experiencia positiva o negativa.

Debido al confinamiento por COVID-19, se realizó un trabajo cuyo objetivo fue diseñar y validar un taller para promover la regulación emocional en padres de adolescentes en tiempos de crisis, por medio de una intervención psicoeducativa en tres vías, videollamada por *Google Meet*, *Google Classroom*, y *Moodle*. El estudio fue de corte mixto tipo VI con la participación de 105 padres de adolescentes, de los cuales, 44 culminaron el taller “Regulación emocional en padres de adolescentes”. El taller fue validado por 6 jueces expertos mediante la adaptación del instrumento de Castillo-Calero. Asimismo, el taller está compuesto por 4 sesiones alojadas en las tres plataformas, siendo el 93% de las participantes mujeres y el 6% hombres. Para evaluar el impacto del taller sobre la regulación emocional, se empleó un *pre y post test*, cuyo contenido era una adaptación de la escala DERS y una viñeta de casos elaborada por Velasco (2019), que consta de 25 ítems, 1 viñeta y 5 preguntas abiertas. A los datos obtenidos se les aplicó una prueba T de Wilcoxon que resultó no significativa. Se decidió hacer un análisis con respecto a los puntajes, altos, medios y bajos, conformando tres grupos. El primero reporta diferencias estadísticamente significativas, mejorando con ello sus estrategias de regulación emocional, mientras los otros dos grupos no reportaron diferencias significativas en la escala global. Asimismo, se analizaron las viñetas de casos del grupo 1 (altos) que reflejaban una situación de cotidianidad para padres con adolescentes, se pudo observar en el discurso de los padres manifestando cambio, al igual, que un aumento en el vocabulario emocional, ya no solo mencionando emociones primarias como: tristeza, enojo, felicidad, etc., sino también, señalando emociones más agradables como: tranquilidad, serenidad, calma, etc.

Se confirma que la investigación cumple con su objetivo y se recalca la importancia de un diseño instruccional al momento de definir intervenciones educativas virtuales. Es importante dar un seguimiento a la regulación emocional de los adultos, ya que son ellos los modelos para los hijos(os).

**Palabras clave:** regulación emocional, estrategias, padres de adolescentes, educación en línea, COVID-19.

## Abstract

Emotional regulation is the effort and attempt made by the individual to modify, as much as possible, the occurrence, intensity or duration of an emotional state, whether the experience is positive or negative.

Due to the confinement by COVID-19, a work was carried out whose objective was to design and validate a workshop to promote emotional regulation in parents of adolescents in times of crisis, through a psychoeducational intervention in three ways, video call by Google Meet, Google Classroom, and Moodle. The study was of mixed type VI with the participation of 105 parents of adolescents, of which 44 completed the workshop “Emotional regulation in parents of adolescents”. The workshop was validated by 6 expert judges by adapting the Castillo-Calero instrument. Likewise, the workshop is made up of 4 sessions hosted on the three platforms, with 93% of the participants being women and 6% men. To evaluate the impact of the workshop on emotional regulation, a pre and post test was used, the content of which was an adaptation of the DERS scale and a case vignette prepared by Velasco (2019), consisting of 25 items, 1 vignette and 5 Open questions. A Wilcoxon T test was applied to the data obtained, which was not significant. It was decided to do an analysis regarding the high, medium and low scores, forming three groups. The first one reported statistically significant differences, thereby improving their emotional regulation strategies, while the other two groups did not report significant differences on the global scale. Likewise, the vignettes of cases of group 1 (high) that reflected an everyday situation for parents with adolescents were analyzed; it was observed in the parents' speech showing change, as well as an increase in emotional vocabulary, no longer only mentioning primary emotions such as: sadness, anger, happiness, etc., but also, pointing out more pleasant emotions such as: tranquility, serenity, calm, etc.

It is confirmed that the research meets its objective, and the importance of an instructional design is emphasized when defining virtual educational interventions. It is important to monitor the emotional regulation of adults, since they are the role models for their children.

**Key words:** emotional regulation, strategies, teen parents, online education, COVID-19.

## Introducción

La intervención educativa realizada en este estudio se lleva a cabo en el contexto de la crisis sanitaria por COVID 19, declarada en México el mes de marzo del 2020. La Organización Mundial de la Salud (OMS, en Hernández, 2020), recalca que a partir de esta emergencia sanitaria los individuos han cambiado sus rutinas cotidianas de su día a día padres y madres de los niños escolarizados manifiestan sintomatología emocional debido a que ante la pandemia han tenido que enfrentar dificultades personales, además a las de sus hijas(os), y dar respuesta ante esas dificultades. Al respecto, podemos decir que el impacto a padres y madres de adolescentes se complejiza, ya que frecuentemente, tanto padres/madres como hijas(os) se encuentran en una crisis evolutiva, intentando encontrar su identidad y enfrentando diversos cambios. Debido a eso contar con habilidades para regular las emociones se asocia a un factor protector ante las adversidades, en este caso la pandemia por COVID, pues la supresión o inhibición de las emociones se asocia a mayores dificultades emocionales.

Este virus ha afectado de manera mundial, con repercusiones globales, no sólo al ámbito de salud, sino también al económico, social y educativo. Al generar temor, preocupación y angustia en la población en general, pero aún más en población adulta, ya que son individuos con mayor riesgo de tener complicaciones una vez que contraen la enfermedad. Esto conllevó a consecuencias psicosociales en los individuos, en sus relaciones intrapersonales, debido a que se generó un aislamiento social (falta de contacto físico con amigos, familiares, colegas, etc.), sentimientos de tristeza, soledad, estrés, angustia, preocupación, ansiedad; a su vez, teletrabajo, desempleo temporal, generando presión económica, nueva forma de educar desde casa, incertidumbre al no saber cómo progresará la enfermedad y cuándo terminará, generando estrés por la falta de control de la situación, etc. (Hernández, 2020).



Padres y madres manifiestan sintomatología emocional debido a que ante la pandemia no solo se han tenido que enfrentar a sus dificultades personales, sino además a las de sus hijas(os), y dar respuesta ante esas dificultades. Al respecto, podemos decir que el impacto a padres y madres de adolescentes se complejiza, ya que frecuentemente, tanto padres/madres como hijas(os), se encuentran en una crisis evolutiva, intentando encontrar su identidad y enfrentando diversos cambios.

Contar con habilidades para regular las emociones se asocia a un factor protector ante las adversidades, en este caso la pandemia por COVID, pues la supresión o inhibición de las emociones se asocia a mayores dificultades emocionales.

Una de las primeras definiciones para la regulación emocional (R.E.) la brinda Thompson (1994, en Gómez & Calleja, 2016), quien la define como "...los procesos extrínsecos e intrínsecos que permiten monitorear, evaluar y modificar la intensidad y el tiempo de las reacciones emocionales, con el objetivo de alcanzar metas..." (pág. 101). Posteriormente, unos años más tarde ambos autores se unieron para crear una definición conjunta donde definen la R.E. como el proceso que consiste en los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión (Gómez & Calleja, 2016).

Lacomba-Trejo, et.al. (2021), señalan que una baja capacidad de evaluar la situación estresante y la evitación de expresión emocional se asocia a una mayor presencia de quejas somáticas y menor satisfacción vital. Asimismo, la presencia de resiliencia puede disminuir el impacto emocional que ocasiona una crisis; familias que manifiestan esta capacidad de sobreponerse ante adversidades crean mayor probabilidad de adaptación ante estas situaciones.

Domínguez-Álvarez et.al.(2020), asociaron que el contar con estrategias de R.E. tiene efectos positivos en el individuo, entre más R.E. mayor mantenimiento de rutina y reflexión. Los hallazgos de

su estudio afirman que la aportación de habilidades de regulación emocional apoya a una mejor adaptación de las hijas(os) ante la pandemia.

En este trabajo se presenta la revisión de literatura para poder elaborar la investigación, el proceso que se llevó a cabo para su diseño e implementación, su metodología, así como el análisis de los resultados del taller de “Regulación emocional en padres de adolescentes”; realizado con participantes de la comunidad escolar de dos secundarias ubicadas al sur de la ciudad de México, a través de plataformas digitales (*Google Classroom, Google Meet y Moodle*).

El primer capítulo aborda qué significa Regulación Emocional en adultos, su importancia, así como, los beneficios de que los padres posean estrategias en este ámbito con respecto al desarrollo de sus hijas(os); además de los modelos de regulación emocional. Y una breve descripción de algunos instrumentos para evaluar la misma.

En el segundo capítulo se menciona el concepto de crisis y la importancia de la salud mental en adultos y el impacto que esta ha tenido durante el confinamiento. Asimismo, se aborda el término de la educación a distancia y cómo se ha llevado a cabo durante este periodo de contingencia, así como los beneficios y dificultades de una educación emergente de manera virtual. Por último, se menciona el diseño instruccional como fundamento en la educación durante la pandemia por COVID-19.

En el tercer capítulo, se describe el método, donde se enuncia el planteamiento del problema, la justificación del trabajo, los objetivos, además la forma de aplicación del taller, el número de participantes y temáticas abordadas en las diferentes sesiones.

Por último, se presentan los resultados obtenidos, desde la validación de las secuencias por medio del instrumento adaptado de Castillo-Calero (2013), el *pre y postest*, las pruebas estadísticas, el vocabulario emocional referido por los padres antes y después de tomar las sesiones del taller, por mencionar algunas. Asimismo, la conclusión y discusión del presente trabajo.

La última sección consta del capítulo 4 donde se presenta la discusión y conclusión del presente trabajo, al finalizar se encuentran los anexos y las referencias que dieron fundamento al trabajo. fundamentan este trabajo de tesis.

## Capítulo 1

### Regulación emocional en padres y madres

Este capítulo inicia describiendo que son las emociones y su función, lo que permite comprender como es el proceso para regularlas. Posteriormente se conceptualiza la R.E. a partir de su explicación desde distintos modelos conceptuales que han permitido la identificación de estrategias para poder regular las emociones. El capítulo finaliza con la mención de algunos estudios que se han llevado a cabo con adultos para promover la R.E. en sus hijas(os) adolescentes, siendo esta la población a la que va dirigida esta tesis.

#### 1.1. Función de la emoción

La R.E. es una capacidad que se ha estudiado ya hace tiempo, sin embargo, cada vez es considerada más relevante para profundizar en su conocimiento. Es necesario definir el termino emoción para poder comprenderla, al respecto Velasco (2019), señala que las emociones tienen componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales, los cuales, cumplen funciones evolutivas, adaptativas y funcionales; impactando en la respuesta emocional, por consiguiente, las emociones influyen en las acciones y expresiones que se dan ante las situaciones vividas.

Simons y Smits (2020), sostienen que las emociones son reacciones con manifestaciones en el cuerpo, ya sea a nivel fisiológico, cognitivo o conductual, suelen ser complejas por la forma en que se desencadenan, manifiestan y controlan. Desde una visión evolutiva las emociones son un patrón observable y limitado, desencadenado por la interpretación de una situación, estas nos ayudan ante diversos procesos psicológicos y de interacción social; pese a esto, cuando no se cuenta con respuestas emocionales adecuadas al contexto, puede ocasionar que la interacción con otras personas sea difícil (Velasco,2019).

Jimeno & López (2019), sustentan que existen diferentes intensidades emocionales, donde se involucran el control o la inhibición de emociones como la ira, frustración, tristeza, etc. al igual, que cuando se presentan emociones como alegría, entusiasmo, júbilo, entre otras. Simons & Smits (2020), aclaran que las emociones tienen funciones adaptativas, por lo que no se pueden considerar ni buenas ni malas pues en ciertas circunstancias, por ejemplo, al experimentar ansiedad o miedo nuestro cuerpo se estimula para generar energía extra para combatir o escapar del peligro.

No obstante, manifestar respuestas emocionales consideradas como “negativas” puede generar daño al propio individuo o a los demás; estas emociones suelen ser transitorias, pero se da el caso en el que pueden mantener una predominancia ante la presencia de experiencias negativas Morán-Quiñonez (2020).

## **1.2. Concepto de regulación emocional**

El interés por el estudio de las emociones y su regulación incrementó en las últimas décadas, ya que se relaciona con el bienestar, es decir, se asocia con la salud tanto física como psicológica.

Entre las definiciones más destacadas se encuentra la planteada por Thompson en 1994 (citado por Gómez & Calleja, 2016), donde define la R.E. como “...los procesos extrínsecos e intrínsecos que permiten monitorear, evaluar y modificar la intensidad y el tiempo de las reacciones emocionales, con el objetivo de alcanzar metas...” (pág. 101). Posteriormente James Gross (1998, en Gómez & Calleja, 2016), propone que la R.E. es el esfuerzo e intento que hace el individuo para modificar, en la manera de lo posible, la ocurrencia, intensidad o duración de un estado emocional, sea la experiencia positiva o negativa, alterando algún factor que antecede a la emoción o modificando algún aspecto de la emoción en sí misma. Unos años más tarde ambos autores se unieron para crear una definición conjunta donde definen la R.E. como el proceso que consiste en los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones

respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión (Gómez & Calleja, 2016).

Gross y McRae (2020), señalan que las emociones se deben experimentar, para conocer cómo afectan a nuestro cuerpo y cuáles son necesario regular. Es por lo que la R.E. se centra en intentos de influir en las emociones sin tener un tiempo limitado específico, donde se liga la situación y la valencia, ya sea positiva o negativa. Al igual, consta de procesos internos y externos que evalúan, monitorean y modifican reacciones emocionales; asimismo regulan la intensidad, tiempo y objetivo de la experiencia emocional (Curvello & Mendes, 2020).

La R.E. es un proceso multifacético, que permite moderar, inhibir o intensificar, mantener las emociones para alcanzar una meta deseada, esta regulación se adapta al contexto, creencias y pensamientos del individuo (Velasco, 2019).

A este respecto, Gómez & Calleja (2016), señalan algunos aspectos de la R.E.:

1. La emoción cuenta por sí misma con mecanismos autorregulatorios, eso ocasiona que la emoción no prevalezca por un periodo prolongado de tiempo, ya que implica no solo una carga cognitiva, sino igual desgaste físico.
2. La valencia e intensidad de la emoción experimentada puede movilizar o paralizar al individuo.
3. Las estrategias de R.E. son de gran ayuda para modificar la emoción.
4. La R.E. puede ser individual o social. La individual son procesos de monitoreo y evaluación de las propias emociones con el propósito de modificar la intensidad y duración. Se reconoce que en la R.E. individual interfieren las creencias del individuo, con respecto a las emociones y su expresión, sus recursos regulatorios, personalidad, apreciación en la ejecución de las estrategias y su autoeficacia percibida. Mientras que la R.E. social refiere a las transacciones emocionales ocurridas dentro de un evento o situación social, teniendo como propósito

inhibir o modificar una respuesta emocional para lograr una comunicación con otras personas y llegar a alguna meta colectiva.

En otras palabras, la R.E. es un proceso que involucra cambios internos y externos; como, por ejemplo: cambios de pensamiento, modulación de la reacción fisiológica ante la situación.

Asimismo, Koole (citado en Gómez & Calleja, 2016), señala que el uso de estrategias de R.E. permite modular la respuesta emocional, producir cambios en el tipo o valencia, ya sea positiva o negativa. De igual manera, una adecuada R.E. tiene beneficios tanto como un incremento en calidad de vida y factor protector ante problemas, así como en las relaciones intra e interpersonales, asimismo, los trabajos que se relacionan con educación emocional suponen oportunidades para aprender nuevas competencias y habilidades personales y con la sociedad. (López-Pérez, et al., 2017).

En síntesis, podríamos afirmar que el término R.E. refiere al proceso por el cual el individuo modula sus emociones, ocasionando un cambio en el comportamiento para alcanzar estados emocionales.

### **1.3. Modelos de regulación emocional**

#### ***La teoría del valor de control de las emociones de logro (CVT)***

Sánchez-Rosas, et.al. (2016), explican la CVT, cuando señalan que las emociones suelen influir en el uso de repertorios comportamentales. Pekrun, Harley & Taxer (2019), sostienen que las emociones de logro aparecen cuando las personas se consideran en control y los resultados son importantes para ellos. Existen dos tipos importantes de valoraciones de control: las expectativas de acción-control y las expectativas de acción-resultado, esto refiere a valoraciones sobre las acciones y resultados, en otras palabras, dicho control determina la probabilidad subjetiva de obtener resultados deseados y estos resultados pueden tener funciones de valor intrínseco o extrínseco.

En este modelo, Harley, et.al. (2019), consideran que las emociones dependen de la capacidad de control percibida de las actividades, ya sea un control hacia el éxito y los resultados deseados, o a su vez una falta de control. A su vez, esta teoría señala que el contexto puede afectar a las emociones, directa o indirectamente, al influir sobre las valoraciones de control y valor que se le da a la actividad o situación. Por ejemplo, al experimentar el fracaso o el éxito suele provocar emociones como tristeza o alegría -según el caso-, sin embargo, la desilusión y alivio también pueden surgir cuando no se produce el éxito o el fracaso previsto dependiendo de las atribuciones de la persona, por lo mismo, emociones como el orgullo, vergüenza, gratitud o ira pueden surgir dadas las atribuciones al resultado de uno mismo o de personas externas.

En este sentido, las emociones igual pueden surgir si se considera a la actividad con un valor positivo o negativo, es decir, si la tarea se realiza con un valor positivo genera emociones agradables, por el contrario, si se considera con valor negativo pueden surgir sentimientos de ira o desagrado.

### ***El modelo integrado de regulación emocional en situaciones de logro (ERAS)***

Harley, et.al. (2019), estipulan que las emociones de logro se generan por medio de un proceso de cuatro fases: situación, atención, valoración y respuesta. El proceso da inicio cuando se presenta una situación de logro que es atendida y da lugar a una valoración de cómo se cree que la situación afectará las metas y objetivos deseados.

Debido a que el ERAS es una fusión de los modelos de CVT y del modelo procesual de regulación emocional, donde igual propone el hecho de que las respuestas emocionales surgidas pueden a su vez alterar la situación de logro, de igual manera a las valoraciones y atención sobre la situación que se está experimentando.



El modelo ERAS menciona cinco estrategias de R.E. que intervienen antes y durante de una situación: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de respuesta.

La comprensión y buen manejo de la R.E. reside en la identificación y comprensión de las características primordiales de cada una de las cuatro fases del proceso de generación de emociones; dichas características pueden servir como objetivos específicos para las estrategias de R.E., a su vez proporcionan posibilidades y limitaciones relacionadas con la implementación y la eficacia de dichas estrategias.

Dicho modelo consta de la proposición en cómo las características centrales se relacionan con el logro del proceso generador de emociones impactando en las estrategias de R.E.; debido a eso el modelo señala como las cinco familias de estrategias de R.E. propuestas por Gross pueden usarse mejor para los procesos generativos de emociones en contexto de logro.

Las situaciones de logro pueden clasificarse ampliamente en dos ejes: individual versus social además de altamente evaluativo versus poco evaluativo. Las características sociales pueden proporcionar no solo posibilidades, sino igual limitaciones para las estrategias.

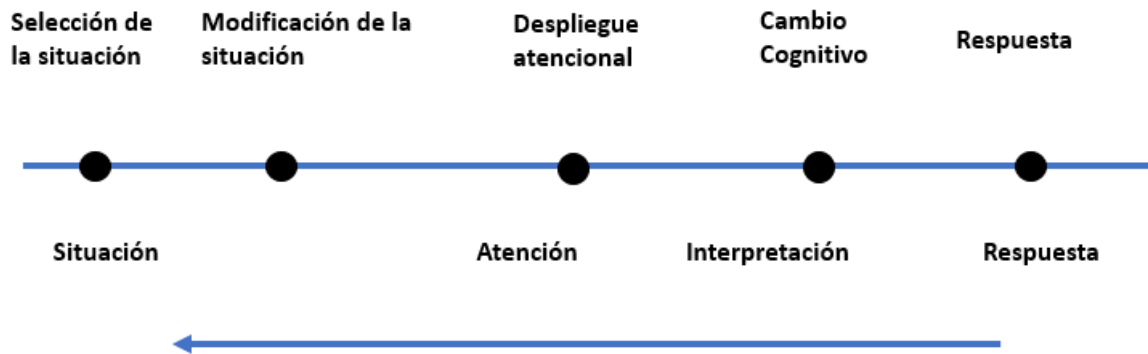
Bajo este modelo, Simons & Smits (2020), señalan en su libro que Webster y Hadwin en 2015 hicieron un estudio en el cual identificaron las estrategias de R.E. en estudiantes de licenciatura para enfrentar retos académicos, específicamente a la hora de realizar alguna tarea. Las estrategias más utilizadas eran: la gestión de tareas, donde los estudiantes tomaban un descanso entre tareas, enfoque de tarea, en el cual se centran en la tarea de aprendizaje y aceleraban su competencia, asimismo, modificaron la ejecución de la tarea cambiando la forma en que la realizaban previamente, buscando alternativas que permitieran concentrarse más en la misma. Se observó en el estudio que los participantes pensaban las consecuencias de no terminar la tarea y se generaba un cambio cognitivo con relación a la evitación de dicha tarea; al igual una estrategia a la cual recurrió la mayoría de los

participantes fue el apoyo social, donde se buscaba ayuda de profesores o compañeros, de igual manera el estudio con pares. Todas las estrategias mencionadas dan resultados de un mejor aprendizaje, resiliencia educativa y el compromiso del aprendizaje, a su vez la importancia del uso de estrategias de aprendizaje y un clima grupal positivo durante el aprendizaje colaborativo. De igual importancia se consideró que las estrategias de R.E. dirigidas a la ansiedad ante los exámenes varían según las evaluaciones cognitivas iniciales del recuento de exámenes.

### ***Modelo Procesual de Regulación Emocional***

El Dr. Gross director del *Stanford Psychophysiology Laboratory* tras varias investigaciones identifica distintas formas en las cuales el individuo regula sus emociones. El comienzo de este proceso inicia cuando se presenta una discrepancia entre el estado emocional que desea el individuo y el estado real o proyectado; esta discrepancia se identifica como una oportunidad para la regulación, donde las emociones generadas por la presencia de una situación relevante, conlleva a atender a aspectos clave, evaluando la situación en relación con las metas deseadas y teniendo una respuesta experiencial, fisiológica o conductual (Gross & McRae, 2020).

De acuerdo con Velasco (2019), para Gross, las emociones ocurren y se presentan cuando una persona atiende, analiza y evalúa una situación que es relevante, ocasionando cambios en las experiencias subjetivas de la conducta y en la fisiología del individuo. Ante la expresión de las emociones influye el contexto del individuo, sus respuestas regulatorias, características individuales y metas ante cada situación. Por ello Gross (citado por Velasco, 2019), propone el modelo procesual de R.E., en la figura 1 podemos observar cómo distingue 4 fases con carácter dinámico, dentro del cual se presentan 5 familias de estrategias definidas por cuánto impactan en el proceso de generación de emociones. El modelo integra estas estrategias en etapas o fases.

**Figura 1.***Estrategias de regulación emocional acorde a las fases*

*Nota:* en esta figura se puede apreciar un resumen de las fases y estrategias del modelo procesual de generación de la emoción propuesto por Gross. Adaptado de Velasco (Capítulo 1 Regulación Emocional) por J.J. Gross 2014, *Regulación emocional en padres de adolescentes y su impacto en la relación padre e hijx.* pág. 16. Disponible en: [https://tesunam.dgb.unam.mx/F/HPYK7QSJYYP1P44LDYE11B48LPUICT6I6KY1GF442G7LKIOTKX-26461?func=full-set-set&set\\_number=944104&set\\_entry=000003&format=999](https://tesunam.dgb.unam.mx/F/HPYK7QSJYYP1P44LDYE11B48LPUICT6I6KY1GF442G7LKIOTKX-26461?func=full-set-set&set_number=944104&set_entry=000003&format=999)

Conceptualizar la R.E. tiene varias implicaciones, se puede dirigir tanto para aumentar o disminuir emociones agradables o desagradables, al igual, se utiliza con mayor frecuencia para la reducción de las desagradables, como son la ansiedad, enojo, tristeza, angustia. El proceso de R.E. es funcional, se adapta al contexto de cada persona y se puede dar de manera consciente y deliberada, como sin esfuerzo y automática; teniendo efecto sobre una o varios puntos de la emoción, siendo estos la latencia, magnitud, duración de respuesta conductual, experiencial o fisiológica. Se puede considerar como proceso intrínseco donde la persona regula sus emociones o extrínseco donde se regulan las emociones de otra persona, asimismo, pueden ser ambos procesos (Reche, 2019).

El modelo procesual plantea la capacidad de los individuos de regular sus emociones y por consiguiente su conducta, mediante una serie de estrategias las cuales actúan sobre las emociones vividas; estas emociones pueden regularse antes, durante o después de que se presenta la situación que las genera, es por eso por lo que existen distintas estrategias, estas modifican lo que se está sintiendo y pensando respecto a la emoción experimentada. Las estrategias utilizadas antes de presentarse la situación suelen ser las estrategias con mayor éxito en la R.E. El modelo procesual destaca cinco

puntos en los que el individuo puede regular sus emociones; a estos puntos se les denomina las fases del modelo procesual. Iniciando con selección de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de respuesta. Estas fases contienen distintas familias de estrategia, las cuales se pueden usar según la fase en la que nos encontremos (Gross & McRae, 2020). Como recordatorio las estrategias son las herramientas que utiliza el individuo para aumentar, disminuir o mantener una respuesta emocional; dentro de las fases actúan una o varias estrategias para lograr el objetivo deseado.

**Tabla 1.**

*Resumen de fases y familia de estrategia con ejemplo*

Fase	Familia de estrategia	Ejemplo de situación	Ejemplo de la aplicación de estrategia
1. Situación	Selección de la situación	Siento enojo cuando le recuerdo repetidamente a mi hij@ que haga la tarea y no me hace caso	Pre- establecer horario de actividades que incluya tarea, alimentación y recreación. Reflexionar sobre las consecuencias y proponer recompensas (subjetivo)
	Modificación de la situación	Me encuentro en medio de una discusión cuando me percato que ya estoy molesto, pues levanté la voz y me siento tenso	: Me detengo un momento y le pido a la persona con la que estoy hablando que paremos la conversación y continuar más adelante después de regular mis emociones
2. Atención	Despliegue atencional	El confinamiento debido a la pandemia	En lugar de pensar las cosas que pierdo y extraño, reflexionar sobre cuáles son las cosas que he ganado y aprendido
3. Interpretación	Cambio cognitivo	Mi hij@ se la pasa en el celular y no entregó la tarea. "Pienso o interpreto: que no le interesa, que me esta viendo la cara, etc."	Reflexiono sobre las razones que pueden estar ocurriendo para que mi hij@ no entregue la tarea
4. Respuesta	Supresión	Estoy discutiendo y ya siento que mi cuerpo va a explotar de ira	Respiro, me detengo, nombro la emoción y tomo una decisión

*Nota:* En la tabla 1 se puede observar un resumen de las fases con la familia de estrategia que le corresponde, así como la aplicación de dicha estrategia a una situación específica.

En la primera fase se presenta la situación relevante para el individuo esta le puede generar emociones no placenteras, por lo cual Gross propone dos familias de estrategias, la selección de la situación y la modificación de esta. La primera refiere a que cada persona puede modular el hecho de exponerse a ciertas situaciones y no a otras, las situaciones vividas que han generado emociones

negativas permiten un aprendizaje que puede hacer que se evite activar las emociones no deseadas antes de entrar a dicha situación, lo mismo con relación a situaciones que han proporcionado experiencias positivas. La segunda estrategia, modificación de la situación hace referencia a la alteración directa de la situación a fin de modificar el impacto emocional que esta puede tener, puede ser evitando o buscando situaciones que el individuo reconoce como positivas o negativas. Este acto debe ser sobre el ambiente, de manera externa, esto con el fin de diferenciarlo con el cambio cognitivo, el cual se mencionará más adelante (Velasco, 2019).

La segunda fase, modulación de la atención, se implementa la estrategia denominada despliegue atencional; la cual refiere a esas acciones que están encaminadas a redirigir la atención hacia un aspecto distinto; hay la posibilidad de que la conducta no se pueda modificar cuando la situación se ha producido, pero se puede dirigir la atención a otro elemento que no se relaciona con lo que se está viviendo (Velasco, 2019). Un ejemplo podría ser cuando alguien elige recordar algún suceso agradable y placentero, en vez de pensar en aquello que sabe que le ha causado emociones poco agradables, la distracción suele ser benéfica para este tipo de situaciones, ya que el individuo pone enfoque a otro pensamiento.

La tercera fase, interpretación de significado, utiliza la estrategia denominada cambio o reevaluación cognitiva, el cual permite la modificación de la percepción que uno tiene ante cierta situación, se modifican los pensamientos acerca de la situación o del manejo que podemos tener de ella. Refiere a los intentos de "...reconsiderar, replantear o tener una nueva perspectiva sobre una situación, esto con el fin de cambiar su significado emocional..." (Reche, 2019; pág. 60). Este cambio cognitivo propone que las respuestas emocionales son consecuencia del propio pensamiento o evaluaciones, pudiendo aplicarse de forma intrínseca, modificando los pensamientos acerca de uno mismo, o extrínseca, modificando pensamientos acerca del significado que se tiene ante la situación experimentada.

La cuarta y última fase, modificación de la respuesta, incluye intentos por cambiar las respuestas emocionales, incluyendo expresión facial, verbal, respuesta corporal y conductual. Se utiliza la estrategia de supresión o modulación de respuesta, cuyo objetivo es inhibir la expresión de las emociones en el individuo (taparse la cara, morderse el labio, disminuir expresiones faciales, etc.), esta estrategia es meramente conductual y estudios manifiestan su alta eficacia en la R.E.; por consiguiente, esta fase actúa sobre cada uno de los elementos que activa la emoción.

Asimismo, Gross (2014), menciona que la R.E. tiene tres características principales: el establecimiento de metas, la utilización de estrategias y el alcance de resultados. La activación de una meta es de suma importancia ya que suele modificar el proceso de la emoción, siendo su origen intrínseco o extrínseco, al igual puede ser una combinación de ambos, donde todos los esfuerzos del individuo se concentrarán en llegar a esa meta, y a partir de ella se elegirán las estrategias adecuadas (Velasco, 2019). La segunda característica se refiere a los procesos que son responsables de alterar la trayectoria de las emociones, en este caso lo son las estrategias; existen distintos procesos para regular las emociones y estos varían en el grado en que son explícitos o implícitos, o sea, que tan consciente, esforzada y controlada o por otra parte que tanto es automático, sin esfuerzo o inconsciente. La tercera característica refiere al impacto en la dinámica de las emociones y la duración, magnitud, compensación de las respuestas expresada (Gross, 2014).

Se han determinado factores ambientales e individuales que moderan el éxito o la frecuencia de la R.E. Estudios arrojan resultados de como la reevaluación de la emoción es más exitosa cuando la emoción negativa es de intensidad moderada y cuando hay relativamente un mayor tiempo disponible para regular; asimismo, recalcan que factores como privación del sueño, mala alimentación, estrés, enfermedades, entre otros, se asocian con una evaluación menos exitosa (Gross & McRae, 2020).

#### **1.4. La paternidad y regulación emocional**

A continuación, se explican las implicaciones de que los padres y las madres de familia se regulen emocionalmente, debido a que son la población a la que se dirige la intervención que propone esta tesis.

Suárez & Vélez (citado en Guzmán, Bastidas & Mendoza, 2019), señalan que la familia cuenta con varias funciones, entre ellas la ocupación de roles sociales y control de impulsos, en ese sentido, conceptúan a la familia como una red de apoyo, un vínculo de valores y conocimientos, donde se fortalece la formación integral de cada integrante. Pereira, Barros, Roberto & Marques (2017), mencionan que el tipo, intensidad, frecuencia y duración de la expresión emocional que ocurre en las familias puede afectar en las competencias emocionales de los niños de múltiples maneras, a través de la imitación y el contagio, contribuyendo a la construcción de esquemas cognitivos sobre la emocionalidad (qué tipo de emociones son aceptables para ser expresadas o deben estar inhibidos, cómo regularlos, etc.), el comportamiento emocional de los padres puede influir en la expresión de emocionalidad negativa dentro de la familia. Ya que los padres con mayor R.E. también expresan más emociones positivas en casa.

Velasco (2019), explica que una de las etapas que demanda una serie de estrategias complejas de R.E. es la etapa de la paternidad, en esta etapa el individuo no sólo es responsable de regular sus emociones, sino al igual sirve de guía y modelo para la R.E. de sus hijas(os), este modelo se observa mientras realiza sus actividades de crianza y en la forma de actuar ante situaciones de conflicto.

Dentro de la paternidad las personas generalmente adaptan sus estilos y prácticas de crianza para darles autonomía, seguridad y competencias emocionales a las hijas(os), a su vez tienen el rol de aumentar la autoconciencia y ayudar al equilibrio emocional. Cuando los padres atienden a esta demanda emocional de las hijas(os) y empatizan con ellos, son una guía del manejo de las emociones y de su expresión (Guzmán, Bastidas & Mendoza, 2019). Al mismo tiempo negocian sus valores y

creencias para mantener la disciplina y el control. Es una etapa difícil ya que se viven cambios en el desarrollo personal y dificultades dentro de la vida cotidiana, lo cual en ocasiones conlleva a un desequilibrio emocional, ya sea por problemas laborales, familiares, sociales o personales (Velasco, 2019)

Las estrategias que utilizan los padres para favorecer el proceso de R.E. también se pueden considerar una práctica disciplinaria. Guzmán, Bastidas & Mendoza (2019), mencionan en su estudio la preocupación de los padres con respecto a la responsabilidad de modelar competencias emocionales, recalcando que las relaciones funcionan en forma cíclica, las hijas(os) observan comportamientos de los padres y los puede llegar a aplicar a su propia vida. Las hijas(os) no solo se apropian de comportamientos positivos o negativos de los padres, sino también en sus capacidades de R.E. y la respuesta que dan ante distintas situaciones.

Mientras que las madres suelen moderar sus reacciones emocionales, en cambio los padres incorporan estrategias de regulación destinadas a inhibir o suprimir las reacciones emocionales de sus hijas(os). Las estrategias de R.E. se ven impactadas por las creencias y valores de los padres acerca de sus emociones y forma de manejarlas, también influyen las capacidades de R.E., el nivel de educación con el que cuentan, condiciones económicas, por mencionar algunas circunstancias (Pereira & Fernandes, 2020).

Existe amplia variedad de estudios sobre la relevancia de la R.E. particularmente en la infancia, sin embargo, la documentación realizada hasta el momento señala que aún faltan más estudios con respecto a la R.E. y el comportamiento de los padres, así como su influencia en las interacciones padre-hija(o) de forma particular con adolescentes que no sufran enfermedades mentales o algún padecimiento ya diagnosticado (Pereira & Fernandes, 2020).

En los estudios analizados por Pereira & Fernandes (2020), se encuentra que la guía que proporciona el padre en el desarrollo emocional a través del diálogo conduce siempre a una mejor



comprensión en las hijas(os) sobre las emociones. Se señala que cuando los padres demuestran estar emocionalmente disponibles, las hijas(os) tienden a ser socialmente competentes, no obstante, cuando ocurre lo contrario manifiestan comportamientos más agresivos y suelen romper las reglas. Los autores mencionan a Lorber, quien en 2012 realizó un estudio donde encontró que el esfuerzo de los padres por manejar sus propias emociones permite una mayor adaptación en las prácticas disciplinarias aplicadas a sus hijas(os).

En 2015 Bridgett, et.al. realizaron un metaanálisis donde señalan que existe gran posibilidad de que los patrones de autorregulación emocional se transmitan de forma intergeneracional de padres a las hijas(os), en el cual consideran que es posible la transmisión de patrones conductuales desde la etapa prenatal debido a los procesos sociales desarrollados en el contexto, así como mecanismos neurobiológicos. Es importante resaltar, que una de las conclusiones a las que llegan en este metaanálisis es que la R.E. deficiente de las madres puede afectar sustancialmente a las estrategias de disciplina o inconsistencias en ella, a las estrategias de R.E. en las hijas(os), además de invalidar las emociones de los adolescentes, así mismo puede incrementar sustancialmente el maltrato.

Resultados similares son reportados por Morelen, Shaffer & Suveg (2016), quienes trabajaron con 64 díadas de madres e hijas(os) notando poca regulación de las emociones maternas autoinformada, lo que se asoció positivamente, es decir: la poca R.E. infantil no se relaciona con la R.E. adaptativa. las madres que experimentan emociones como abrumadoras, incontrolables, intensas, existe la posibilidad de que carezcan de recursos para afrontar situaciones estresantes, lo que impacta en el apoyo a las experiencias emocionales de sus hijas(os). También aclaran que cuando las experiencias emocionales de los niños son minimizadas, castigadas o criticadas, los niños suelen adquirir habilidades de afrontamiento limitadas o aprenden formas desadaptativas de expresar sus emociones, es decir, con gritos, llantos, frustración, desilusión hacia ellos mismos, por mencionar algunas.

De igual importancia, los autores señalan que la mayoría de los estudios las madres tienden a estar más involucradas en la regulación y socialización emocional de sus hijas(os), asimismo, son más propensas a utilizar estrategias de R.E.; entre las cuales se encontró que la mayoría utiliza estrategias de reencuadre y enfoque atencional, al igual, confort físico cuando se presenta alguna emoción negativa, por otra parte, los padres suelen reaccionar a las emociones negativas implementando algún castigo. En el estudio señalan que Mirabile en 2009 informó que la estrategia de R.E. más utilizada por las madres era la distracción verbal, desviando la expresión de emociones negativas en las hijas(os).

### **1.5. Formas de evaluación de la R.E.**

Las formas de evaluación de R.E. son variadas, entre ellas se encuentra el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) desarrollado por Bar-On (1997a, 1997b). Zarata-Alva & Sala-Roca (2017), utilizaron para medir las competencias de madres adolescentes, es una prueba autoinformada diseñada para medir la sensibilidad emocional. Y define la inteligencia como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales. Contiene 133 elementos presentados en un formato Likert de cinco puntos (1 = muy raras veces o no es cierto para mí; 5 = muy a menudo verdadero o verdadero de mí) y proporciona un índice de EQ y 15 subescalas, que se combinan para formar cinco escalas compuestas: I) Intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, Autorrealización e Independencia); II) Interpersonal (Empatía, Relación interpersonal y responsabilidad social); III) Adaptabilidad (Resolución de problemas, pruebas de realidad y flexibilidad); IV) Estrés Manejo (tolerancia al estrés y control de impulsos); y V) General Estado de ánimo (felicidad y optimismo). También hay tres escalas de validez que evalúan la tendencia del encuestado a dar un positivo o negativo impresión de sí mismo, y la medida en que los encuestados consideran se contradicen.

Otro instrumento es la Escala de Dificultades en la Regulación de las Emociones (DERS; Gratz & Roemer, 2004 en Morelen, et al., 2016), que mide la desregulación emocional, lo cual influye a la

hora de identificar experiencias emocionales, modular la activación fisiológica al momento de experimentar dicha experiencia, aguantar el malestar y llegar a condicionar a la persona a la autoinvalidación, desorientándolo a la hora de actuar y sentir.

El DERS es una medida de autoinforme de 36 ítems, en hallazgo preliminares respecto a sus propiedades psicométricas se manifestó una consistencia interna de Cronbach=0.93, así como una confiabilidad *test-retest* apropiada ( $r=0.88$ ).de tipo Likert de 5 puntos (1 = casi nunca, 4 = casi siempre) según la frecuencia con la que se les aplica la declaración. La medida rinde una puntuación general (es decir, DERS Total) y seis subescalas: 1.No aceptación de Respuestas emocionales (por ejemplo, "Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo por sentirse de esa manera "), 2. Dificultades para participar en un comportamiento dirigido a objetivos (por ejemplo, "Cuando estoy molesto, tengo dificultades para hacer el trabajo"), 3. Dificultades en el control de impulsos (por ejemplo, "Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mis comportamientos"), 3. falta de Conciencia emocional (p. Ej., "Cuando estoy molesto, me tomo un tiempo para averiguar cómo realmente me siento") 4. acceso limitado a estrategias de la regulación de las emociones (por ejemplo, "Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para hacerme sentir mejor "), y 6. falta de claridad emocional (por ejemplo, "estoy confundida sobre cómo me siento") (Tejeda, Robles, González-Forteza & Andrade,2012).

En 2012 Tejeda, Robles, Gonzáles-Forteza & Andrade tradujeron y determinaron las propiedades psicométricas de la versión española del DERS en una muestra de adolescentes mexicanos no clínicos. Participaron 455 estudiantes de una secundaria publica, con una media de edad de  $13,1 \pm 0,95$  años. Se obtuvo una validez de  $r$  de Pearson de .51 a .76,  $p < 0.05$  . Los puntajes más altos indican más dificultades. Tiene alta confiabilidad y validez de constructo y predictiva aceptable (por ejemplo, interna consistencias de .80 a .89) se han establecido para la escala general. La puntuación general

(DERS Total) se utilizó como medida segura de la falta de regulación de la emoción materna para su estudio ( $\alpha = .94$ ).

Morelen, et al. (2016), señalan la existencia de la Escala de afrontamiento de las emociones negativas de los niños (CCNES; Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990). La medida evalúa la reacción de los padres además de las reacciones a las emociones negativas de los niños en el contexto de 16 situaciones estresantes (p. ej., "Si mi hijx se cae de la bicicleta y se rompe, y luego se enfada y llora, yo lo haría.") Cada pregunta contiene seis formas teóricamente distintas de responder al angustioso escenario, y los participantes evalúan la probabilidad de que respondan utilizando una escala tipo Likert de 7 puntos. Varios investigadores han utilizado esta medida y reportaron una confiabilidad interna adecuada (Eisenberg, et al., 1999; Eisenberg & Fabes, 1994; Fabes, Poulin, Eisenberg & Madden-Derdich, 2002 en Morelen, et al., 2016). Las subescalas de crianza de emociones positivas incluyen reacciones punitivas (por ejemplo, "niño deje de llorar o no podrá andar en bicicleta"), minimización reacciones (por ejemplo, "dígame al niño que está exagerando") y reacciones de angustia (por ejemplo, "enojarse con el niño"). Las consistencias internas de las cinco escalas fueron .89, .87 y .61, respectivamente, y fueron significativamente correlacionados entre sí ( $r =$  entre .53 y .86). Padre de emoción de apoyo subescalas incluyen reacciones centradas en las emociones (por ejemplo, "consuele a su hija(o) e intentar que se olvide del accidente"), expresivo aliento. (por ejemplo, "dígame a su hija(o) que está bien llorar"), y reacciones centradas en el problema (por ejemplo, "ayude a su hija(o) a descubrir cómo arreglar la bicicleta"). Las consistencias para las escalas de apoyo fueron .81, .90 y .79, respectivamente, y todos se correlacionaron significativamente entre sí ( $r = .55-.88$ ).

En síntesis, a partir de este capítulo podemos observar que la R.E. es un proceso que ha tomado mayor relevancia para ser estudiado y promovido en estos últimos años, siendo multifacético y aportando a la investigación de cómo lograr la gestión de las emociones, ya sea en su supresión,

intensificación o mantenimiento. Ya que el estudio y aplicación de estrategias de R.E. ha ayudado al beneficio no solo físico, sino también socioemocional y cognitivo de los individuos.

De igual manera se mencionó como en la crianza es de suma importancia el desarrollo de la capacidad de la R.E., ya que los cuidadores en especial los padres y las madres son modelos para los comportamientos y gestión de emociones de sus hijas(os); debido a eso es de interés el que la persona adulta conozca sus emociones, la intensidad y valencia de la misma, con el fin de que si se presenta una situación ya sea placentera o no, pueda identificar su sentir, mantenerlo o modificarlo y así llegar a la meta deseada.

## Capítulo 2

### Regulación emocional en tiempo de pandemia por Covid-19

Como se mencionó al inicio de este trabajo, a nivel mundial se vivió un periodo de confinamiento a causa del virus SARS-CoV-2 lo que llevó a muchas de las personas a modificar sus vidas y a experimentar situaciones que sin duda llevó a experimentar varias crisis, es por ello que se considera primordial iniciar este capítulo conceptualizando este aspecto, para darle cabida a la importancia de realizar intervenciones de promoción socioemocional durante el tiempo de la pandemia por Covid-19, así como dotar de recursos para madres y padres de familia en torno a la regulación emocional, tanto en lo individual como en apoyo a sus hijas(os).

Ante lo anterior, se realiza una revisión del impacto de la pandemia en la salud mental como un aspecto esencial que amerita la realización de propuestas educativas promotoras de la regulación emocional, posteriormente se plantea el papel de la familia en la R.E. en las condiciones de la pandemia como recursos promotores de habilidades, así como para atender y promover la salud mental de sus integrantes.

Para dar respuesta a las necesidades y particularidades de los efectos del confinamiento y la pandemia por Covid-19, se presenta un apartado en el que describe la educación que emergió en estas circunstancias explicando las distintas modalidades que se utilizaron para dar respuesta al aspecto educativo y finaliza con la descripción del diseño instruccional como elemento indispensable para la generación de propuestas que respondan a las particularidades de un contexto, en este apartado se detalla el modelo utilizado para el diseño de la propuesta objeto de esta tesis.

#### 2.1. Concepto de crisis

Castro (2016), sostiene que el término crisis se utiliza para referirse a un conjunto de situaciones en las que se altera el curso cotidiano de las cosas, ya sea que tengan un origen relacionado a desastres naturales (terremotos, tsunamis, ciclones, huracanes, por mencionar algunas) o bien porque pueden ser

ocasionadas por la acción humana, como los incendios, atentados, etc. Por ello, la crisis es considerada como un conjunto de cambios en cualquier aspecto de una realidad, la cual, se vuelve inestable debido a una o varias situaciones. Generando incertidumbre y varían en cuanto a su reversibilidad, grado de profundidad, percepción del individuo, consecuencias, etc.

En otras palabras, el término crisis se utiliza para referirse ante una situación que se encuentra fuera de control del individuo, presentada por el impacto de un desastre, ya sea natural o provocado por el ser humano; llegando a ser inesperado y poco placentero para la persona o comunidad que lo presenta.

Una crisis ya sea económica, ambiental, personal, etc., puede causar alteraciones en las personas, bienes, servicios o medio ambiente, es por eso que se considera como un estado de desequilibrio temporal, tanto a nivel físico como psicológico; estos eventos son altamente estresantes para el individuo debido a que equivale a una experiencia totalmente nueva para él, donde no se está preparado para enfrentarlo y los repertorios usuales de solución de problemas no se encuentran acordes a las circunstancias, es por eso que se percibe la situación de manera amenazante, negativa, insuperable, estresante, dolorosa, por mencionar algunas. Estas emergencias alteran las rutinas del individuo, pudiendo ocasionar problemas en el estado de salud, presencia de dolores, enfermedades, fatigas, alteraciones en el sueño, falta de apetito, ansiedad, nervios, angustia, estrés, por mencionar algunas (Salazar, et al., 2007). También dicha emergencia puede llegar a afectar de manera colectiva a una población; teniendo implicaciones en distintos sectores, como el familiar, salud, económico, laboral, etc.

Las crisis son objeto de intervenciones psicológicas debido a que generan un desequilibrio en el funcionamiento biopsicosocial y comunitario del individuo, a su vez generan impacto económico y de desarrollo de la región donde habita. No obstante, una vez que la crisis va evolucionando ocurren

cambios conductuales donde las ideaciones catastróficas son modificadas por comportamientos y actitudes que reflejan una motivación por salir adelante (Salazar, Caballo & González, 2007).

Antes de considerar una intervención existen varios aspectos que deben evaluarse, no sólo el acontecimiento que ocasionó la crisis, sino al igual todos los procesos involucrados, social, individual y sus respectivas respuestas, emocionales, actitudinales, etc.; esto con la finalidad de valorar todas las circunstancias que puedan estar afectando negativamente al individuo, identificando las estrategias de afrontamiento que ha utilizado, la toma de decisiones y solución de problemas (Salazar, Caballo & González, 2007).

La intervención psicológica durante este proceso debería de orientarse a la expresión de sentimientos, experiencias e ideas ante la situación vivida, mediante la adecuación o modificación de estrategias de afrontamiento, brindando acompañamiento emocional y recursos psicológicos que se necesitan para sobrellevar la situación (Rodríguez-Rodríguez, et.al.,2020).

## **2.2. La pandemia por Covid-19 su impacto en la salud mental y sus implicaciones para la regulación emocional**

Hay que resaltar que este trabajo comienza en el contexto de la crisis sanitaria por COVID 19, declarada en México el mes de marzo del 2020. Este virus surge a finales del 2019 en China; también conocido como SARS-Co-V-2, 2019. El virus es causado por un agente zoonótico emergente, ocasionando un síndrome respiratorio de leve a grave, el cual en ocasiones genera deficiencia de los individuos (Hernández, 2020).

Este virus ha afectado de manera mundial, con repercusiones globales, no sólo al ámbito de salud, sino también al económico, social y educativo. Al generar temor, preocupación y angustia en la población en general, pero aún más en población adulta, ya que son individuos con mayor riesgo de tener complicaciones una vez que contraen la enfermedad.



La Organización Mundial de la Salud en 2020 recalca que a partir de esta emergencia sanitaria los individuos han cambiado sus rutinas cotidianas de su día a día. Se formó una nueva realidad en las personas, ha sido una alteración de las actividades diarias. Esto conllevó a consecuencias psicosociales en los individuos, en sus relaciones intrapersonales, debido a que se generó un aislamiento social (falta de contacto físico con amigos, familiares, colegas, etc.), sentimientos de tristeza, soledad, estrés, angustia, preocupación, ansiedad; a su vez, teletrabajo, desempleo temporal, generando presión económica, nueva forma de educar desde casa, incertidumbre al no saber cómo progresará la enfermedad y cuándo terminará, generando estrés por la falta de control de la situación, etc. (Hernández, 2020).

La probabilidad que debido al confinamiento surjan trastornos de ansiedad y depresión es alta, sin embargo, si ya se contaba con alguno puede llegar a empeorar. Estas repercusiones no solo afectan a personas que se encuentran en aislamiento, sino al igual, a pacientes que han tenido el virus previamente, o en ese momento, debido a que numerosos estudios señalan que manifiestan síntomas de estrés postraumático. Esto suele ser negativo ya que la cuarentena ocasionó un declive en disponibilidad de intervenciones psicoterapéuticas y de asesoramiento. De igual importancia, se registró mayor demanda en líneas de emergencia federales, solicitando apoyo, esto con un incremento de 1,000% en abril 2020, comparado con abril 2019 (Martínez-Taboas, 2020).

El lograr adaptarse a los cambios que se presentan y el temor a contraer la enfermedad ha sido complejo para las personas y más las que sufren algún trastorno de salud mental, o tienen una responsabilidad directa como es el cuidado de las hijas(os) o de otras personas.

En cuanto al impacto a nivel psicológico Brooks, et al. (citado en Hernández, 2020) encontraron que el confinamiento conllevó a efectos negativos, estrés postraumático, confusión, enojo. Señalando que no solo el virus impactaba a la salud mental, sino el estar en confinamiento generaba aburrimiento, insomnio, frustración, angustia, depresión, ansiedad, etc. El virus ha sido motivo de temor y estrés para

toda la población, sin embargo, más para los grupos de adultos mayores, personas con enfermedades crónicas, involucrados en el sector salud (médicos, enfermeras, personal de respuesta a emergencia, etc.), y personas con enfermedades mentales.

Hay circunstancias que propician un mayor riesgo psicosocial ante la pandemia, entre ellas se puede mencionar: dependencia de bebidas alcohólicas u otra sustancia adictiva, individuos con una convivencia en entornos de riesgo, eventos traumáticos anteriores, personas con obligación de acudir a su puesto aboral, individuos con dificultades económicas o que carecen de recursos, contar con poco conocimiento sobre la pandemia y sus repercusiones, no tener apoyo médico, social o familiar. De hecho, en ese reporte se menciona que el aburrimiento por estar en confinamiento y alejados de las rutinas “normales” puede direccionar al individuo a tener un mayor deseo de ingerir alguna sustancia o bebida alcohólica, también manifestar síntomas depresivos (desesperanza, irritabilidad, insomnios). De igual manera, cada persona reacciona de un modo diferente ante el COVID-19, con relación al aislamiento, confinamiento, distanciamiento social, etc., a su vez al impacto psicológico que pudiese ocasionar.

Martínez-Taboas (2020), también identifica en su estudio variables relacionadas a una mayor vulnerabilidad para la salud mental, como, por ejemplo:

1. Tener menos de 40 años, se señala un aumento en el padecimiento de depresión y ansiedad, esto debido a la posibilidad de tener mayor acceso a redes sociales e información acerca del tema (pandemia).
2. Las mujeres tienden a presentar ansiedad y depresión. Se incrementa la rumiación cuando están en estrés y un sentido menor de tener control sobre sus vidas, cuentan con mayor multiplicidad de roles y responsabilidades.
3. Educación, esto suele asociarse a un factor protector.
4. Factores económicos, como incertidumbre laboral.

5. Lugar de residencia y contacto con personas con COVID-19.
6. Tener antecedentes de abuso de sustancias, ansiedad o depresión.
7. Exceso de información acerca del COVID-19, y el mal uso de esta.

El enfrentarse a una emergencia ha generado o agravado en los individuos emociones y sentimientos como enojo, miedo, frustración, incertidumbre, etc. El mecanismo principal para sobrellevar situaciones de crisis y salir fortalecidos de ellas se denomina resiliencia. Esta se define (Boris Cyrulnik en Daleth, 2020), como “el inicio de un nuevo desarrollo después de un trauma; es decir, la capacidad que tiene el individuo de ser feliz incluso cuando se tienen heridas en el alma, la capacidad para resistir y superar las adversidades...” (pág. 13). Para lograr una resiliencia se tiene que considerar la repercusión de los eventos traumáticos, las relaciones que se establecen, el contexto y la cultura de cada persona, ya que cada una tiene características individuales y forma de enfrentarse a las adversidades, donde no solo influye la personalidad, sino al igual, el entorno en que se desenvuelve.

Castañeda & Hernández- Cervantes (2020), mencionan que el confinamiento por el COVID-19 ha señalado aún más las carencias en salud mental, y como estas dificultades suelen ser una barrera para afrontar el aislamiento, por lo cual evidencia la necesidad de implementar estrategias que promuevan la salud mental para que las personas puedan desarrollar o mejorar su capacidad de resiliencia.

Las respuestas emocionales y afectivas suelen ser las más notorias dentro de un estado de crisis; suelen aparecer síntomas debido a un estado de *shock* o negación, estos suelen ser confusión, desorientación e inmovilización, a su vez generar estados de pánico, ansiedad, ira, cambios en estado de ánimo y desesperanza. Sin embargo, no deben dejarse a un lado las respuestas cognitivas, tanto el nivel de conocimiento que posee la persona sobre la situación, capacidad de discriminar información relevante a la que no lo es, funcionamiento de la memoria, dificultad para mantener atención, concentración, etc. (Salazar, Caballo & González, 2007).

Lo anterior dejó ver la relevancia de atender el estado emocional para promover la salud física y mental de las personas y con ello atender de manera prioritaria la atención de la regulación emocional. En este trabajo se tomó como prioridad la atención de la regulación emocional de madres y padres de familia como principales acompañantes de hijas(os) adolescentes, es por ello que en el siguiente apartado se expresa la relevancia de la regulación emocional en familia.

#### **2.4. La regulación emocional en la familia ante el Covid-19**

Las familias se han tenido que adaptar a nuevas rutinas, a situaciones que no se habían experimentado, ocasionando un aumento o agravio en padecimientos emocionales. Sin embargo, la presencia de que el individuo cuente con resiliencia y estrategias de R.E. es importante, ya que puede llegar a aminorar el impacto en las familias (Lacomba-Trejo et.al., 2021).

Para Lacomba-Trejo, et.al.(2021), las consecuencias físicas y emocionales derivadas de la pandemia suelen ocasionar que dentro de las familias se presente descuido y olvido en los individuos que la conforman, debido a eso es necesario el conocimiento de autocuidado, buscando mantener su bienestar físico y mental. De igual manera, muchas familias no solo han experimentado sentimientos como la preocupación, angustia, temor y en ocasiones han tenido que sobrellevar el duelo de algún ser querido, amigo, compañero, conocido, etc. Los autores previamente mencionados manifestaron en su trabajo que padres y madres manifestaron sintomatología emocional debido a que ante la pandemia no solo se han tenido que enfrentar a sus dificultades personales, sino además el de las hijas(os), y dar respuesta a estas; se da con mayor impacto a padres y madres de adolescentes, ya que ellos se encuentran en una crisis evolutiva, intentando encontrar su identidad y enfrentando diversos cambios.

Factores como problemas económicos y familiares, dificultades en la R.E. y resiliencia, llegan a presentar riesgos para la salud mental. Contar con habilidades para regular las emociones se asocia a un factor protector ante las adversidades, en este caso como la pandemia; por otra parte, la supresión

o inhibición de las emociones se asocia a mayores dificultades emocionales. Asimismo, la presencia de resiliencia puede disminuir el impacto emocional que ocasiona una crisis; familias que manifiestan esta capacidad de sobreponerse ante adversidades crean mayor probabilidad de adaptación ante estas situaciones. Los autores señalan que una baja capacidad de evaluar la situación estresante y la evitación de expresión emocional se asocia a una mayor presencia de quejas somáticas y menor satisfacción vital. Destacan al igual la importancia de factores previos (salud mental), habilidades emocionales, clima familiar, resiliencia, como elementos esenciales para la adaptación ante las adversidades.

Las prácticas parentales tienen un papel fundamental en la adaptación de las hijas(os) a circunstancias desconocidas. Conductas y acciones no solo acerca del cuidado físico, sino también emocional tienen un impacto en el afrontamiento a lo desconocido.

Domínguez-Álvarez, et.al. (2020), en su estudio asociaron que el contar con estrategias de R.E. tiene efectos positivos en el individuo, entre más R.E. mayor mantenimiento de rutina y reflexión. Los hallazgos de su estudio afirman que la aportación de habilidades de R.E. apoya a una mejor adaptación de las hijas(os) ante la pandemia. De igual manera, la paternidad estructurada se asocia a indicadores conductuales de ajuste, como puede ser el mantenimiento de la rutina; en cambio, mayores niveles de angustia derivado de la pandemia se asocia a menor mantenimiento rutinario en los niños.

La escuela y familia forman un papel importante para formar resiliencia en los individuos, ya que dentro de ellas se promueve el “desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano” como se expresa en el artículo 3° de la constitución. Estos espacios tienen influencia debido a dentro de ellos se promueven ambientes sanos y armónicos, donde se desarrolla la confianza en sí mismos, herramientas y estrategias ante adversidades.

El papel de la familia es de suma importancia para afrontar la pandemia de COVID.19, ya que son la principal aportación de aprendizaje, siendo los padres modelos para enfrentar las situaciones de crisis que se presentan.

En su estudio Para Lacomba-Trejo, et.al.(2020), llegan a la conclusión que un desajuste emocional por parte de los cuidadores primarios influye en los demás miembros de la familia, asimismo, la importancia de un clima familiar positivo, así como uso de estrategias de R.E. positivas son elementos clave del ajuste ante las situaciones estresantes que se presenten. Señalan que la presencia de resiliencia y estrategias de R.E. pueden ser apoyo e impactar en el desarrollo emocional de manera positiva, contrarrestando las consecuencias de que muchos padres perdieran sus empleos o trabajaran por vía remota, además de la presión del cuidado de las hijas(os) y mayor convivencia familiar. Todos estos cambios han originado una modificación significativa en el sistema familiar, influyendo directamente en el funcionamiento, bienestar, desarrollo emocional de todos los miembros familiares.

El adolescente se encuentra en una etapa donde algún factor externo estresante puede afectar a su bienestar emocional de manera más directa. El confinamiento ocasionó restricciones sociales, ya que se perdió la oportunidad de asistir a los lugares de socialización (escuelas, parques, plazas, etc). Han sido una población vulnerable al malestar emocional, debido a que cuentan con menor cantidad de habilidades, tanto personales como sociales. Sin embargo, si cuentan con cuidadores que respondan de manera positiva, sincrónica y oportuna a sus necesidades, se suele tener un mejor ajuste ante situaciones de estrés.

Por otra parte, si los padres cuentan con mayor sintomatología emocional, puede ocasionar que las hijas(os) presenten lo mismo, ya que, tanto el bienestar como el estrés en uno de los miembros de la familia llega a influir e impactar en los demás. Ante la pandemia familias que ya contaban con algún daño en su sistema familiar, llegan a tener mayor riesgo en manifestar dificultades psicológicas y de ajuste (Lacomba, et.al. 2020).

Socías, et.al. (2020), mencionan que los altos niveles de estrés dentro de la familia pueden conducir a una errónea elección de estrategias de afrontamiento, ocasionando un entorno inseguro y

resultados negativos en menores, ya que la tasa de abuso infantil ha incrementado durante el confinamiento.

Molina, et.al. (2021), en colaboración con La Corporación de Centro de Estudios regionales Magdalena Medio realizaron una encuesta de salud mental a padres y madres de familia y cuidadores de la comunidad educativa en Barrancabermeja, Colombia, con el fin de tener algún estimado sobre la salud mental de padres de familia y cuidadores de una comunidad educativa en el contexto de la emergencia generado por la covid-19; estos autores mencionan que los padres de familia no logran identificar emociones asociadas a los efectos de la pandemia en sus hijas(os), sin embargo, en los adultos notaron que hay manifestaciones de tristeza, angustia, preocupación y temor, emociones expresadas como efecto de la covid-19. Asimismo, 2 de cada 3 personas sintieron emociones como ansiedad, nervios, estrés, debido a las medidas de salud y el distanciamiento social. Por otra parte, el 76.8% del grupo encuestado indicó que se preocupó excesivamente en la cuarentena por algunos días o casi todos los días. Por otra parte, un 72.3% manifestó miedo y un 76.3% angustia. Las respuestas hacen referencia al estado de ánimo, a la seguridad, a la vivencia de ciertas emociones; como, por ejemplo: “Me he sentido relajadx”, “Me he sentido con nervios, ansiedad, preocupación o muy alteradx”, por mencionar algunas.

Rodas Santos, et.al. (2020), señalan que los padres suelen sentirse impotentes con respecto a la educación de sus hijas(os), ya que el no conocer los medios, o no saber cómo ayudar a las hijas(os) les es agobiante. Los padres manifiestan un estrés constante, una frustración persistente por intentar cumplir con todas las obligaciones del trabajo y el hogar, el cual antes estaba separado, ahora todo se realiza en el mismo espacio. Al preguntarle a los padres su sentir acerca de la situación actual (pandemia COVID-19), utilizaron el término “complicado”, para ellos fue difícil ponerle nombre e identificar las emociones que estaban experimentando.

Lo anterior deja ver las necesidades emocionales de los padres y madres de familia, que frente al confinamiento experimentaron en lo personal, sin embargo, también se vieron obligados a vincularse más directamente con las escuelas y con las necesidades educativas de sus hijas(os), puesto que se migró a un contexto de educación virtual. En el siguiente apartado se describe la educación emergente en los tiempos de la pandemia que pretendió dar respuesta a las necesidades educativas utilizando recursos y experiencias virtuales para mantener el proceso formativo en todos los niveles educativos.

### **2.5. Educación emergente en tiempos de COVID-19.**

Como se ha revisado hasta ahora, la COVID-19 no solo ha influenciado en los ámbitos económicos, psicológicos y sociales, sino al igual en el educativo. Escuelas tuvieron que cerrar sus puertas de manera presencial. El cierre de estas instituciones dio paso a la educación remota y emergente, apoyada por distintas herramientas tecnológicas (Avello, 2020).

Los estudiantes están manteniendo desde sus hogares niveles de trabajo que pretenden ser equivalentes a los que se estaba habituado, teniendo una gran exigencia con relación a los esfuerzos esperados y tiempos empleados. Durante la pandemia se han emitido clases vía remota, siendo una educación virtual, un aprendizaje en línea, el cual ha sido apoyado por medio de las herramientas de apoyo a la educación a distancia, llamadas “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC) como: el internet, televisión, teléfono, radio, etc.; esto con la finalidad de atender a la mayor cantidad de necesidades educativas y contar con flexibilidad en tiempo, espacio, ritmo de aprendizaje y poder facilitar la docencia (García Aretio, 2020). El uso de las TIC impactó en el proceso de aprendizaje de los alumnos, de los docentes, de la forma de enseñar los contenidos y evaluarlos (Aguilar-Gordón, 2020).

Ante el confinamiento los gobiernos tuvieron que aplicar medidas que facilitaran la educación a distancia, por ejemplo, por medio de programas nacionales, donde se impartieron clases básicas que podían ser complementadas por algún centro educativo o docente (García Aretio 2020). La enseñanza



virtual influyó en un trabajo más autónomo por parte del estudiante y un rol de guía por parte del docente. Asimismo, beneficio a la comunidad educativa, ya que permitió una mejor organización de la información, uso de nuevos conceptos, distintas formas de intercambiar la información, por mencionar algunas (Aguilar-Gordón, 2020)

El uso de plataformas se incrementó durante este periodo de pandemia, algunos docentes menos habituados a su uso optaron por usar solo una herramienta web y otros más experimentados decidieron utilizar variedad de estas (García Aretio, 2020). Asimismo, muchos docentes pasaron de una sincronía presencial a una sincronía vía remota, la cual trata de igualar y replicar toda la actividad docente que se llevaba a cabo en el aula, mediante una conexión sincrónica. Por otra parte, otros docentes optaron por una modalidad asincrónica, siendo más flexible en cuestión de tiempos y ritmos de trabajo, para poder educar a distancia, donde se intentó generar espacios que permitieron al estudiante tener experiencias de aprendizaje satisfactorias, situándose en el momento de aprendizaje que se encuentra tanto el estudiante como el docente, así como las características del contexto, recursos disponibles y proyectos educativos (Castillo, 2020)

El aula presencial implicaba para los docentes y estudiantes un encuentro simultáneo entre los dos, en un lugar específico y tiempo, en cambio la educación a distancia es un encuentro distinto, el cual requiere de otros recursos para ser llevada a cabo, uno de los principales es la tecnología. El INEGI (citado por Castillo, 2020), menciona que el 44.3% de los hogares cuentan con computadora, el 56.4% con internet y solo el 10.7% acceden a internet fuera de sus hogares. García Aretio (2020) menciona algunos inconvenientes que surgen o pueden surgir por una educación a distancia, como, por ejemplo:

- Dificultad de acceder a los alumnos que no cuentan con conectividad y herramientas necesarias para poder tener una educación a distancia.
- Deserción escolar

- Falta de ánimo de los estudiantes
- Dificultades de concentración
- Falta o escasez de sistemas de apoyo, como tutoría o seguimiento a los alumnos que presentan dificultades.
- Falta de apoyos a los docentes, etc.

A su vez, estas no son las únicas barreras para la educación a distancia, Avello (2020), comenta la importancia de las nuevas demandas en calidad educativa, riesgos de segregación y su expresión. A pesar que la educación a distancia en México tiene más de 50 años, es una modalidad que no tiene un impacto en el alumno como la educación presencial (Castillo,2020), debido que en cualquier nivel de enseñanza, la situación económica y recursos, ha limitado el uso en su totalidad de esta modalidad, ya que se implementaron herramientas tecnológicas como el uso del celular, plataformas educativas como: *Google Classroom, Microsoft Teams, Edmodo*, etc., uso de correo electrónico, por mencionar algunas, las cuales los estudiantes no estaban adecuados a su uso, o no contaban con los recursos necesarios para obtenerlas.

Ante este confinamiento y enseñanza a distancia se modificó la rutina familiar, ocasionando en los padres nuevas responsabilidades, ya que gran parte de ellos se han convertido en un apoyo vital para la educación de las hijas(os). Anteriormente los padres no solían estar tan involucrados en la educación y dejaban el papel de enseñanza a los profesores, sin embargo, hoy en día con el uso de las TIC, menos barreras entre escuela- familia, uso de redes sociales y mayores servicios de comunicación han permitido mayor interacción entre la familia y escuela, conllevando a más involucramiento por parte de los padres. Martiniello (1999, citado por Valdés Cuervo & Urías Murrieta, 2011), clasifica la forma en que la familia ha participado en la educación de las hijas(os):

- 1- Responsables de crianza, donde se encargan del cuidado y protección de las hijas(os).
- 2- Maestros, ya que continúan y refuerzan el aprendizaje en casa.

- 3- Agentes de apoyo a la escuela
- 4- Agentes con poder de decisión, los padres brindan aportaciones con relación a toma de decisión de mejora hacia la escuela y educación de los alumnos

Tupac, et.al. 2020), realizaron un programa para padres y madres de menores de edad, utilizaron un entorno sincrónico para lograr una interacción, compartir vivencias, experiencias, estrategias, etc. Mencionan que UNICEF identificó que durante el confinamiento surgieron conflictos en el hogar, ya que generó dificultades en la convivencia, los padres y madres manifestaron preocupación por conductas que observaban en sus hijas(os). A su vez, señalaron que familias de Perú comentaron que para mejorar la educación a distancia requieren de mayor apoyo para estrategias de aprendizaje, orientaciones familiares y materiales de aprendizaje. Identificaron que el entorno virtual sincrónico tiene beneficios en el logro de afrontamiento de problemas, ya que influye positivamente en la educación para padres en tiempos de pandemia por COVID-19, asimismo en la relación con los familiares.

Las modalidades virtuales de comunicación más utilizadas durante el confinamiento fueron: sincrónica y asincrónica. El primero permite interacción en tiempo real docente-estudiante, lo que conlleva a que la duda que surja en ese momento se resuelva, esta comunicación síncrona puede ser a través de una videollamada, videoconferencia, llamada, mensajería instantánea, salas de conversación, por mencionar algunas. La modalidad asincrónica se establece entre dos o más personas sin un tiempo específico, esto quiere decir diferido en los tiempos de cada individuo. El estudiante resuelve de forma individual o colaborativa según los tiempos que el establezca. (Gros & Silva, 2005).

En este apartado se ha descrito las diferentes modalidades virtuales que se pueden utilizar para llevar a cabo una educación a distancia, así como mantener contacto directo con estudiantes, familias y docentes, sin embargo, este proceso requiere de un diseño instruccional específico que dé respuesta a las particularidades de los y las participantes de estos espacios, mismo que sirve de fundamento para

la propuesta de desarrollo de habilidades socioemocionales en padres y madres de hijas(os) adolescentes producto central de esta tesis.

## **2.5 Diseño Instruccional (DI) como fundamento en la educación durante la pandemia por COVID**

García-Aretio (2020), referente obligado en el tema de educación a distancia, ha señalado en sus últimas publicaciones que no es útil dar luz al proceso enseñanza si no genera aprendizaje, como considera se realizó en la educación emergente, donde las personas “corrieron” de una modalidad presencial a una virtual. Señala que de ninguna forma se puede pensar en aprendizajes de calidad si no van precedidos por diseños y estrategias didácticas adecuadas y protagonizadas por profesionales bien capacitados. Pues como se ha podido observar, en esta pandemia se ha podido enseñar sin generar aprendizaje, porque se carece en ese proceso una instrucción planificada.

García Aretio (2020), enfatiza que la educación requiere que los docentes planifiquen e implementen la enseñanza y que los estudiantes logren aprendizajes importantes para ellos. Este autor subraya que la educación a distancia tiende a lo mismo, sólo que al estar separados los dos agentes, se hace preciso el diálogo (comunicación) didáctico mediado (García Aretio, 2001 y 2014). Por ello hablar de educación en estos momentos es necesario hablar de conceptos tales como diseño, proceso, metodología, evaluación, etc.

De ahí que en esta tesis se haya considerado la revisión de diferentes modelos de diseño instruccional (D.I.) retomados en la educación a distancia, como parte fundamental para diseñar la intervención con padres que se presenta como propuesta de intervención educativa.

López y D´Silva (2020), señalan que en sus inicios el objetivo principal del diseño instruccional era desarrollar contenidos curriculares utilizando una planificación lógica y sistemática, donde se reportaran avances y alcances, el cual años más tarde en colaboración con las TIC, dio paso a ser una fuente de apoyo para procesos instruccionales en ambientes virtuales. El D.I. consta del desarrollo de

una metodología eficaz para la enseñanza, por medio de la selección los medios y contextos adecuados para el aprendizaje. Lima (2020), señala que es un proceso que permite analizar las necesidades y metas tanto del estudiante como de la enseñanza, ya que, diseñan y desarrollan estrategias y actividades que facilitan llegar a una meta planteada. En pocas palabras el D.I. integra recursos y ambientes de aprendizaje para poder lograr una planificación, desarrollo, diseño de recursos y ambiente didáctico, así como su evaluación. Se considera fundamental para el proceso de aprendizaje, debido a que simboliza una planificación estructurada y detallada de actividades, no importa la modalidad de enseñanza, sea presencial o virtual (Lima, 2010).

El D.I. es importante, ya que sirve como guía para el docente, brinda más organización y claridad para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, asimismo, ayuda a seleccionar el material de apoyo, diseñarlo y ajustarlo. A su vez esta planificación es útil para prever todo lo necesario que se necesitará para completar el aprendizaje, o considerar si dentro del camino de enseñanza se quiere retomar el camino señalado originalmente o reorientar el sentido del curso si es necesario (Jardines-Garza, 2011). El uso de las TIC modifica al diseño instruccional en la cantidad de opciones posibles para llevar a cabo el aprendizaje, con la tecnología se abre un nuevo abanico de maneras para trabajar las actividades, ya sean foros, chats, wikis, etc. La ventaja que tiene el crear un diseño instruccional para formación a distancia mediante el apoyo de la tecnología es que se puede acceder a una mayor cantidad de población, brinda oportunidad de administrar los tiempos, puede llegar a ser un poco más flexible si se da de manera asincrónica, esto es positivo para las personas que trabajan o tienen otras responsabilidades las cuales impiden que puedan asistir a una formación presencial. De igual importancia el uso de la tecnología demanda en los estudiantes una renovación constante de habilidades y conocimientos; permiten nuevas formas de reflexionar y aplicar los conocimientos, así como considerar múltiples perspectivas para comprender y solucionar problemas (Guzmán-Cedillo, Flores-Macías & Segura 2015).

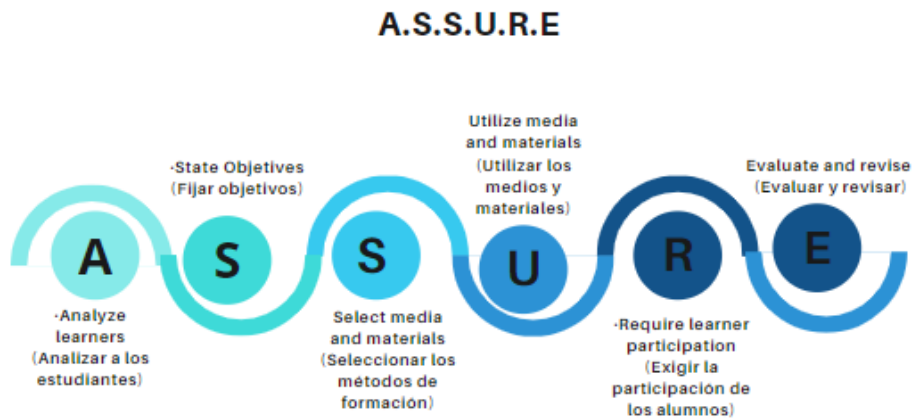
El uso de las TIC modifica al diseño instruccional en la cantidad de opciones posibles para llevar a cabo el aprendizaje, con la tecnología se abre un nuevo abanico de maneras para trabajar las actividades, ya sean foros, chats, wikis, etc. La ventaja que tiene el crear un diseño instruccional para formación a distancia mediante el apoyo de la tecnología es que se puede acceder a una mayor cantidad de población, brinda oportunidad de administrar los tiempos, puede llegar a ser un poco más flexible si se da de manera asincrónica, esto es positivo para las personas que trabajan o tienen otras responsabilidades las cuales impiden que puedan asistir a una formación presencial. De igual importancia el uso de la tecnología demanda en los estudiantes una renovación constante de habilidades y conocimientos; permiten nuevas formas de reflexionar y aplicar los conocimientos, así como considerar múltiples perspectivas para comprender y solucionar problemas (Guzmán-Cedillo, Flores & Tirado 2015).

El papel del diseñador instruccional es implementar metodologías, procesos, estrategias y sus distintas aplicaciones para lograr un aprendizaje óptimo en los estudiantes, se encarga de analizar todos los posibles caminos para llevar a cabo el curso y cuál es el más apto, siempre considerando las necesidades del grupo y el contexto donde se encuentran. A su vez brinda uniformidad en el diseño, consistencia y funcionalidad; así como metas, objetivos curriculares y actividades de evaluación.

Existen distintos modelos para el diseño instruccional, en este caso el que se consideró más apropiado para diseñar el taller de R.E. para padres, es el *A.S.S.U.R.E* (por su acrónimo en inglés), desarrollado por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino en 1999. El cual pretende analizar las características de los estudiantes, fijar objetivos, seleccionar los recursos, ya sea como tecnología, medios y materiales, utilizar los materiales seleccionados, fomentar una participación por parte de los estudiantes y evaluar y revisar los aprendizajes obtenidos (Hernández-Alcántara, Aguirre-Aguilar, Balderrama-Trápaga, 2014).

**Figura 2.**

*Siglas del modelo A.S.S.U.R.E*



Nota. En la figura se puede observar el significado de cada sigla del acrónimo A.S.S.U.R.E

Lima (2010), señala que ASSURE reúne características para llevar a cabo un curso semipresencial o en línea, al igual, es flexible para docentes que empiezan a conocer la implementación de los D.I., ya que es un modelo adaptable para el diseño de lecciones y cursos, contando con etapas que facilitan una planeación. Este modelo representa una guía, la cual el docente se puede basar para planear y conducir su enseñanza apoyándose de las TIC. A la vez, permite desarrollar y mejorar el ambiente de aprendizaje adecuándose a las características de los estudiantes.

El modelo consta de seis procedimientos para su aplicación. El primero consiste en analizar las características del estudiante, ya sea con relación al contexto, diferencias individuales, conocimientos previos, edades, estilos de aprendizaje, cultura, etc., con el fin de hacer una adecuada planeación (Hernández-Alcántara, et.al, 2014).

El segundo punto refiere al establecimiento de aprendizaje, en el cual se pretende garantizar y asegurar el aprendizaje; esto se logra especificando no sólo los comportamientos que se van a evaluar, sino al igual, sino medir al igual el aprendizaje del estudiante mediante pruebas y estándares requeridos (Lima, 2010).

El tercer punto es de suma importancia debido a que describe la selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales para llevar a cabo el curso; el profesor al conocer los antecedentes y necesidades de los estudiantes plantea y analiza el material apropiado para el curso. El cuarto punto, refiere la utilización de medios y materiales, este es el momento donde se implementa y utilizan los recursos previamente considerados, se pone en práctica lo planeado y en relación a la enseñanza virtual se garantiza el funcionamiento de plataformas elegidas y recursos tecnológicos. (Hernández-Alcántara, et.al, 2014).

El penúltimo punto refiere a la participación de los estudiantes, ya que se ha demostrado que una participación activa mejora el proceso de enseñanza aprendizaje y se logra una mejor consolidación de los temas vistos, mejorando los resultados y probabilidad de éxito. En este punto el estudiante se compromete a analizar y sintetizar la información brindada por el profesor, para así poder cumplir los objetivos del curso (Lima,2010).

El último, pero no menos importante representa el momento de evaluar los objetivos de aprendizaje, el proceso de la instrucción y el impacto en los participantes. Esta etapa del modelo permite fundar una reflexión sobre los resultados obtenidos, con el fin de identificar áreas de oportunidad y mejorarlas en su próxima aplicación (Hernández-Alcántara, et.al, 2014).

Durante este capítulo se ha revisado la forma en que la pandemia ha afectado la salud mental de las personas en general y padres en particular, así como la situación de los adolescentes. La forma en que se gestó una educación emergente ante la emergencia sanitaria que no pudo capitalizar los conocimientos y experiencia que la educación a distancia ya había desarrollado. Señalando para el uso de las TIC en educación como en modelos de comunicación síncrona y asíncrona la importancia de modelos de DI que permitan el logro de objetivos de aprendizaje por parte de los participantes y que permite la creación de espacios educativos sensibles a las necesidades y particularidades de un contexto. A continuación, se describe la propuesta que ha sido creada para dar respuesta a las



necesidades de las familias de una secundaria pública para aprender acerca de la regulación socioemocional y poder acompañar a sus hijas(os) adolescentes con mayor consciencia, centrándose en las particularidades.

## Capítulo 3

### Propuesta de taller de regulación emocional a distancia con padres de adolescentes

#### 3.1 Contextualización

Este trabajo es realizado dentro del Programa "Alcanzando el Éxito en Secundaria" (PAES) donde se llevó a cabo mi formación profesional como maestra en psicología. El PAES busca lograr 3 objetivos principales... (1) apoyar mediante un programa de tutoría a estudiantes de secundaria con dificultades en el aprendizaje para que desarrollen recursos y logren adaptarse a su entorno escolar y ser autónomos en su aprendizaje; (2) preparar profesionistas con un alto nivel de competencia en la tutoría para adolescentes, orientar a sus familias y colaborar con docentes; (3) desarrollar proyectos de innovación escolar que propongan nuevas formas de enseñanza en la escuela secundaria útiles a estudiantes, docentes, y profesionales de la educación. A lo largo de su permanencia en el PAES se ha perfeccionado un modelo de tutoría para atender al estudiantado con problemas de aprendizaje, además de desarrollar y evaluar propuestas educativas en diferentes áreas.

El programa, como espacio de formación profesional de especialistas, cuenta con cuatro escenarios de formación profesional (Flores-Macias & Guzmán-Cedillo, 2017).

- 1) Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE), cuyo objetivo es el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes éticas y profesionales, por medio de cursos teóricos que se encuentran vinculados a las sedes. Dentro de los cursos teóricos se pretende que los conocimientos adquiridos se fundamenten en la práctica profesional, todo esto por medio de materias como: desarrollo socioemocional, método y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, sistema educativo mexicano, etc (Vega, 2015).
- 2) El centro comunitario "Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología, UNAM, ubicado en la colonia Adolfo Ruíz Cortines. Se encuentra el PAES, que atiende a alumnos con problemas de aprendizaje para la superación de sus problemas académicos,

sociales y afectivos. Las deficiencias académicas, en la mayoría de los casos, suelen ser el origen de los problemas escolares, entre ellos se encuentra: la falta de motivación, una pobre percepción como estudiantes y en algunos casos problemas de adaptación a la escuela o grupo social. El programa mediante tutorías contribuye a que los jóvenes reconozcan sus propias habilidades y aprendan a afrontar las situaciones que están viviendo para ello se les brindan herramientas que les permitan reconocer y comprender sus propias fortalezas, con el fin de aprender a identificar y valorar sus conocimientos, al igual, que desarrollen estrategias y mejoren las que ya cuentan para incrementar su conocimiento y lograr un aprendizaje significativo, asimismo, se pretende contribuir al desarrollo de la motivación intrínseca para que culminen la educación secundaria y sean estudiantes independientes con confianza en sí mismos.

Dentro del centro comunitario se trabaja con los alumnos, sus familiares, con la meta de promover la comprensión de las dificultades del menor, sus áreas de oportunidad, sus fortalezas, para así poder contribuir a su desarrollo.

3) Modelo de aprendizaje profesional en línea y situado (MAPLS). Flores-Macías y Guzmán-Cedillo (2017), lo describen como un modelo de formación profesional acuñado en el posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México en el Programa de maestría Residencia en Psicología Escolar. Llevado a cabo desde el 2011 a través de la plataforma Moodle (LMS), con la finalidad de constituir a una comunidad de práctica; en esta plataforma se colabora en la creación de producciones escritas, participación en foros, observar el trabajo de compañeros y recibir retroalimentación. En el MAPLS se comparten entendimientos disciplinares, acuerdan su relevancia, proponen intervenciones y coinciden en las soluciones a tratar de manera responsable para así responder a las necesidades.

4) Escuela Secundaria Pública, ubicada en la colonia Pedregal de Carrasco en la alcaldía de Coyoacán al Sur de la Ciudad de México. El PAES ha trabajado en colaboración con la secundaria por más de 20 años, implementando talleres, apoyando a profesores y personal educativo que lo requiera. La generación 20-21 contó con una estudiante de maestría, la cual apoyó a profesores que imparten la materia de espacio curricular de tutoría y dentro del aula de medios, donde se implementa el programa de Lectura Inteligente creado por “Juntos construimos”, brindando un acompañamiento y seguimiento a alumnos que se encuentran dentro del módulo de desarrollo lector, no solo de manera presencial, sino al igual por medio de mensajería a distancia a través de la plataforma.

La Secundaria que colabora con el programa cuenta con más de 500 alumnos, oscilando entre los 11 y 15 años, de clase media-baja. La infraestructura de la escuela cuenta con cuatro edificios, dos de ellos siendo utilizados para brindar clase a los estudiantes y los restantes con áreas administrativas, y directivas. A su vez, cuenta con salón de laboratorio, espacios comunes y salones para brindar talleres (Velasco, 2019).

### **3.2. Planteamiento del problema**

Debido a las circunstancias que viven los padres en la pandemia por COVID-19, han sufrido afectaciones en términos emocionales, ya que, la incertidumbre de la estabilidad laboral, de la posible infección y sus consecuencias, así como mayores responsabilidades del cuidado de las hijas(os) y la casa, se han combinado en varios casos con teletrabajo, la falta de estrategias de gestión de tiempo y de conocimientos sobre el desarrollo educativo de sus hijas(os). Todo ello los ha llevado a un estrés difícil de manejar (Valdés Cuervo & Urías Murrieta, 2011).

En consecuencia, la pregunta de investigación que guio este trabajo fue: ¿cómo promover la R.E. en tiempos de crisis por COVID-19 en madres y padres de adolescentes? Con base en este

cuestionamiento se hace una propuesta de intervención psicoeducativa por medio de tres vías, videollamada por *Google Meet*, *Moodle* y *Google Classroom*, considerando las posibilidades de los padres, debido a una serie de circunstancias como los tiempos en los que podrían asistir, la situación de teletrabajo más el cuidado de sus hijas(os) y la casa.

### **3.3. Justificación**

Al respecto, diversos estudios mencionan que es benéfico el trabajo con padres debido a que la presencia de resiliencia y estrategias de R.E. pueden ser apoyo e impactar en el desarrollo emocional de manera positiva, contrarrestando las consecuencias de que muchos padres perdieran sus empleos o trabajaran por vía remota, además de la presión del cuidado de las hijas(os) y mayor convivencia familiar. Todos estos cambios han originado una modificación significativa en el sistema familiar, influyendo directamente en el funcionamiento, bienestar, desarrollo emocional de todos los miembros familiares, es por eso que contar con estrategias que contrarresten los efectos del aislamiento llega a ser benéfico (Lacomba, Valero, Postigo, Pérez & Montoya,2020; Martiniello,2020; Hernández,2020).

La COVID-19 ha traído muchas consecuencias, esto ha causado que padres de familia busquen apoyo para regular sus emociones, tanto para ellos mismos como para sus hijas(os). En este contexto es que una secundaria ubicada en el sur de la ciudad, le pide apoyo al “Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria” (PAES) en calidad de urgencia, y por ello se decide intervenir mediante la elaboración de un taller el cual explique y promueva estrategias de R.E., utilizando de base las actividades de la propuesta del taller “Mis emociones, mi adolescente y yo” elaborado por la Mtra. Susana Velasco egresada del PAES de un contexto totalmente presencial a un ambiente virtual de aprendizaje adaptando todo al contexto, población y modalidad.

### 3.4. Objetivos

#### *Objetivo general.*

Diseñar y validar un taller para promover la regulación emocional en padres de adolescentes en tiempos de crisis, por medio de una intervención psicoeducativa en tres vías, videollamada por Google Meet, Google Classroom, y Moodle.

#### *Objetivos específicos:*

- Diseñar las sesiones para padres de adolescentes tomando en cuenta las necesidades que se plantea la secundaria, por medio de la adaptación de la propuesta “Mis emociones, mi adolescente y yo” en tres modalidades *Google Meet*, *Google Classroom* y *Moodle* para su implementación.
- Validar las sesiones de cada modalidad a través de un grupo de expertos, analizando sus respuestas en el cuestionario de validación presentado de manera individual y de un estudio piloto que permitió la evaluación de la funcionalidad de las actividades propuestas, su contenido y estructura que llevó a la realización de mejoras a las sesiones propuestas, así como a la generación de la propuesta final para su implementación.
- Implementar y monitorear las actividades, participación de padres y madres en cada una de las sesiones de regulación emocional dirigidas a padres en las plataformas *Google Meet*, *Google Classroom* y *Moodle*.
- Evaluar las sesiones y analizar los resultados de participación en las plataformas *Google Meet*, *Google Classroom* y *Moodle* comparando el cuestionario del DERS y las respuestas de los padres al inicio y al final de las sesiones, las viñetas de situaciones para identificar los aprendizajes de los padres y las madres después de haber cursado el taller en cualquiera de sus modalidades.

### 3.5. Escenarios para la intervención

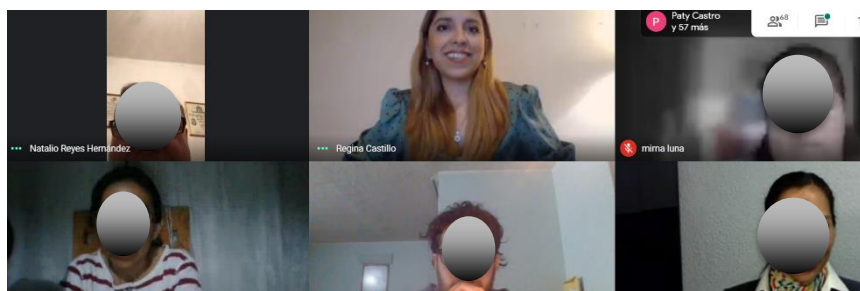
#### *Taller por videollamada a través de Google Meet*

Esta plataforma es una aplicación de Google que permite realizar videoconferencias. Para ingresar a la reunión se brinda un código único, el cual es como la “contraseña” para participar en la videoconferencia, cuenta con una capacidad de hasta 250 personas y a partir del 2020 se amplió el tiempo a más de 60 minutos gratuitos dentro de la reunión. Asimismo, se pueden programar próximas reuniones.

Para fines educativos brinda la oportunidad de interacción grupal entre docente-estudiante. De igual manera permite grabar las clases, planificarlas y programarlas (Cadeño, Lucas, Ponce & Perero, 2020).

#### **Figura 3.**

#### *Ejemplo de videollamada por Google Meet.*



*Nota.* En la figura 3 podemos observar un ejemplo de una videollamada por *Google Meet*, donde los participantes pueden observar y escuchar tanto a la facilitadora como a sus compañeros.

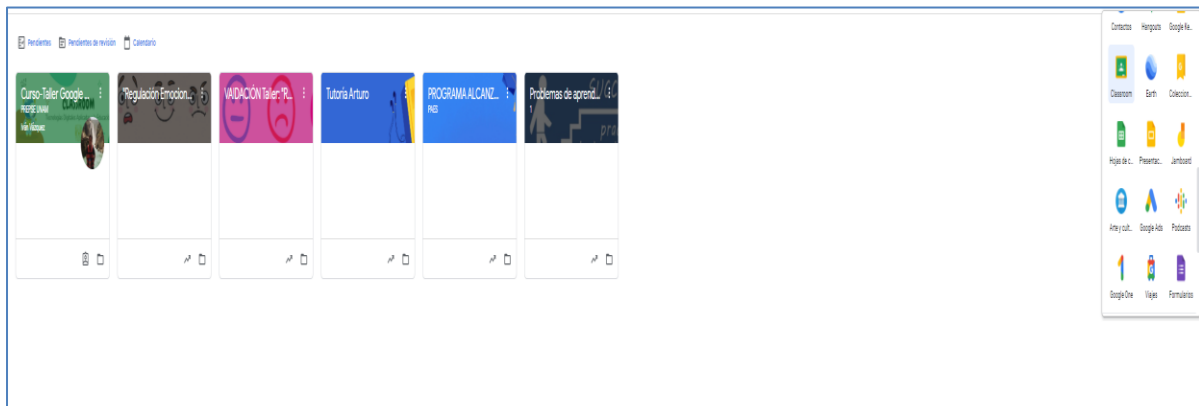
#### *Taller a través de Google Classroom*

Es una plataforma también brindada por *Google*, la cual le ha permitido a los educadores e instituciones educativas en esta crisis de pandemia crear clases, cursos, talleres, etc; de igual manera, compartir deberes, calificar actividades, retroalimentar las mismas, interactuar con diferentes personas, compartir opiniones, tener libre acceso desde distintos dispositivos, esto significa que el participante puede ingresar desde un teléfono celular o una computadora. Esta modalidad permite un aprendizaje

eficiente, de manera asincrónica, donde los participantes gestionan su aprendizaje y tiempo, ya que ellos pueden decidir los momentos oportunos para responder a las actividades asignadas, siguiendo fecha de entrega o al momento que consideren (Cadeño, Lucas,Ponce & Perero 2020).

**Figura 4.**

*Cursos de Google Classroom*



*Nota.* En esta figura 4 se puede observar la pantalla principal al entrar a *Google Classroom*, donde se desglosan los cursos a los que se está inscrito

En la figura 4, se observa la pantalla inicial al seleccionar el curso “Taller de Regulación Emocional en padres de adolescentes. En esta sección el alumno puede observar los anuncios y material que el docente selecciona y sube a la plataforma, el material más visible y el orden en el que aparece se relaciona al que se subió de manera más reciente.

El docente al momento de entrar al curso en la parte superior puede observar cuatro apartados: tablón, trabajo de clase, personas y calificaciones. En el primero encuentra los anuncios y material subido a la plataforma; en el segundo, de manera más específica se desglosan los módulos y temas por trabajar; en el tercero, se enlistan los participantes del curso y, por último, en el apartado de calificaciones, enseña una tabla donde se engloban las calificaciones de cada participante por actividad y módulo.



**Figura 5.**

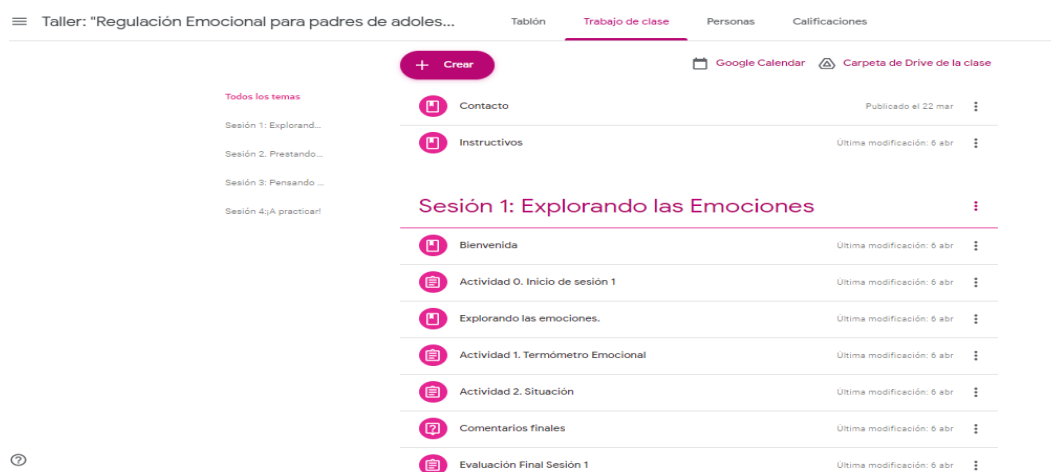
*Página inicial del taller “Regulación Emocional en padres de adolescentes”.*



En la figura 5, se puede observar el apartado “trabajo de clase”, donde el taller se muestra desglosado por sesiones donde se presenta cada una con sus respectivos temas. Esto brinda una mayor organización para el aprendizaje y guía mejor al alumno a identificar los temas y actividades.

**Figura 6.**

*Ejemplo de una secuencia en Google Classroom*



*Nota:* en la figura 6 se puede observar la secuencia de la sesión 1 de taller de “Regulación emocional en padres de adolescentes”, desde la bienvenida hasta el cuestionario de evaluación final de la sesión 1.

### *Taller a través de Moodle*

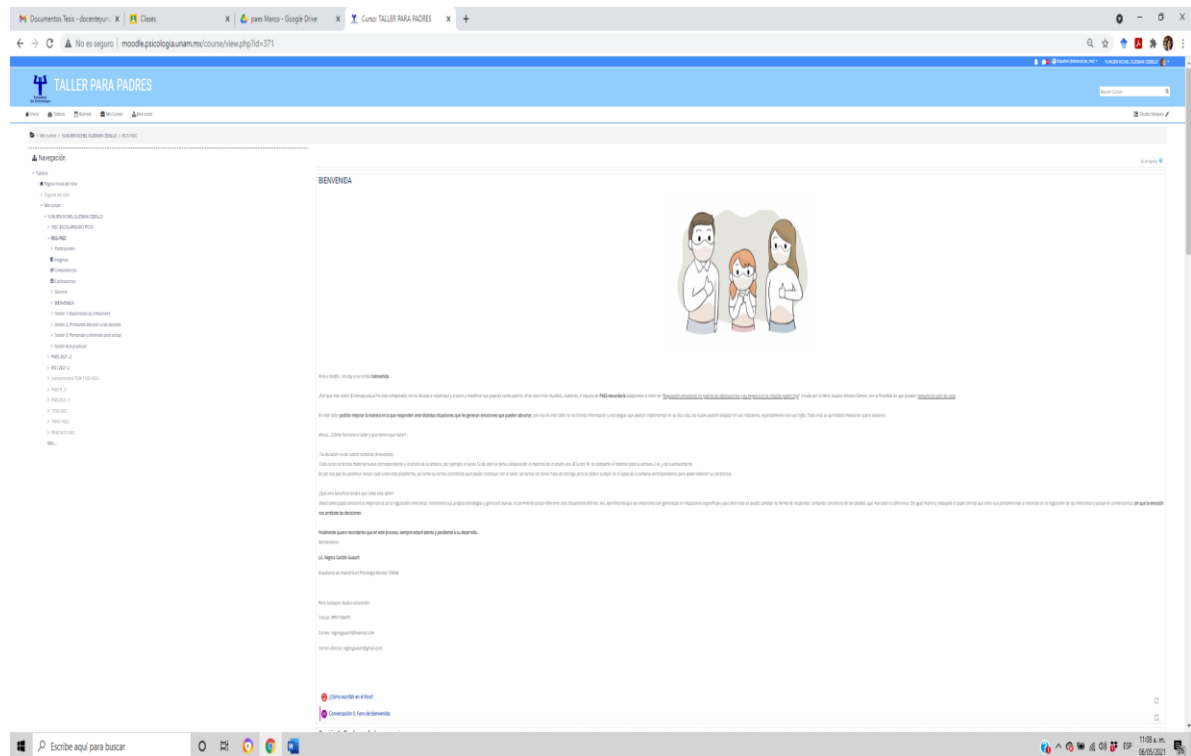
Esta plataforma funciona como un sistema de gestión de contenidos educativos (LMS), basado en la idea de que el conocimiento se construye a partir de que el estudiante manifiesta una participación activa en el proceso de aprendizaje, este siendo el protagonista de su propia formación, no de manera tradicional donde el profesor es el participante activo en el proceso, sino tiene el papel de orientador. A su vez, permite la creación de cursos, talleres, seminarios, etc. Ofrece distintos servicios y recursos que permiten la comunicación en línea entre educador-estudiante a través de actividades, consultas, lecciones, cuestionarios, foros, encuestas, etc.

Cuenta con cuatro tipos de usuarios: invitados, estudiantes, profesores y administradores. los primeros tienen la oportunidad de navegar por la plataforma siempre y cuando se les sea permitido; los estudiantes pueden participar y utilizar los recursos que esta brinda; de manera individual o en grupos, permitiendo una mayor interacción y comunicación entre ellos. Los profesores diseñan los materiales que consideren pertinentes para formar un aprendizaje significativo, controlan y evalúan los aprendizajes, toman decisiones basada en los resultados y conducen a un aprendizaje de manera dinámica, tomando en cuenta siempre en las necesidades del alumno. Por último, los administradores, definen las características del entorno en que se gestionan los cursos, dictan la apariencia general de la plataforma, organizan y permiten el acceso de usuarios (Casales, Rojas & Hachavarría, 2008).

En la figura 7 se puede observar la pantalla inicial que le aparece al alumno una vez que ingresa a la plataforma *Moodle*, en donde puede observar tanto la bienvenida como la secuencia del taller, anuncios, fechas importantes, etc.

## Figura 7.

### *Pantalla principal de Moodle*



### 3.6. Participantes

- Una estudiante de maestría, residente del 4<sup>o</sup> semestre, quien colabora en la secundaria desde hace año y medio. Facilitadora del taller en las diferentes modalidades.
- 2 orientadoras educativas, parte del equipo administrativo-escolar de las secundarias con las que se trabajó, quienes son mediadoras del PAES para identificar necesidades y buscar alternativas de apoyo.
- 6 jueces de diseño instruccional. Profesionales formados en diseño instruccional, quienes a su vez tienen dominio de las diferentes plataformas creando cursos en ella que han puesto en marcha y con al menos dos años de experiencia en el desarrollo de cursos en línea. Se consideraron dos por cada modalidad para tener un punto de comparación entre sus respuestas.
- 44 padres de familia, voluntarios invitados al taller por parte de la orientadora educativa de cada institución, por medio de cuatro carteles (ver anexo 1), los cuales fueron enviados por

medio de *Whatsapp* y mensajería para su difusión, donde en ellos contenía tanto información para registrarse al taller, como la fecha y horario para llevar a cabo las sesiones.

- Dos observadores ambos estudiantes de maestría de primer año de la maestría.

### **3.7. Tipo de estudio o diseño de investigación**

Se optó por un diseño con método mixto tipo IV (Pérez,2011), el cual combina metodologías cuantitativas y cualitativas al ser una investigación exploratoria, con datos cualitativos y análisis estadístico. Este trabajo cuenta con datos cuantitativos en el cuestionario pre y post test (DERS), a su vez, los datos cualitativos se reflejan en los comentarios de los participantes, en las respuestas a las actividades y en lo mencionado en las viñetas.

### **3.8. Técnicas o instrumentos de recopilación de información.**

#### *Cuestionario de validación*

Este instrumento ha sido adaptado de Torices (2014) y Castillo-Calero (2013) alojado en la plataforma *Google Forms* titulado “Validación del taller Regulación emocional en padres de adolescentes”, en la figura 8 se muestra la imagen inicial de este instrumento al que accedieron los jueces.

El instrumento se encuentra dividido en dos secciones, la primera tiene objetivo es evaluar cada sesión del taller, tituladas: para calificar o evaluar estas sesiones se presentaron afirmaciones con 4 criterios:

- 1) Pertinencia: valora la adecuación al contexto y características de los participantes.
- 2) Contenido: valora la congruencia entre los elementos de la secuencia instruccional (actividades, materiales, formatos evaluación) con los temas y objetivos del taller.
- 3) Claridad: valora si el lenguaje empleado es apropiado y de fácil entendimiento.

- 4) Evaluabilidad: valora si la forma en que se está evaluando el programa y actividades es adecuada para identificar los logros de los participantes en el taller y del objetivo del taller en general.

Para cada uno de los criterios se solicitó que puntuaran en una escala del 0 a 2 su nivel de cumplimiento, 0 es no cumple, 1 cumple: medianamente y 2 cumple a cabalidad con el criterio (el cuestionario completo se encuentra en el anexo 2).

Y la segunda sección para evaluar el diseño educativo del taller en cada una de las plataformas, analizando el mensaje de bienvenida, el contacto del ponente con los participantes, el funcionamiento de los hipervínculos dentro de la plataforma, claridad de la instrucción, etc, con una escala tipo Likert de 1-4, (donde 1: es nada de acuerdo, 2: poco de acuerdo, 3: de acuerdo y 4: muy de acuerdo) en términos de indicadores de calidad (vea anexo 2).

### Figura 8.

*Primera sección del cuestionario de validación para el “Taller de Regulación emocional en padres de adolescentes”*

**Validación “Taller Regulación emocional en padres de adolescentes”**

Después de revisar la secuencia “Taller de regulación emocional en padres de adolescentes” le pedimos que califique cada módulo (sesión) en las cuatro categorías que a continuación se explican marcando el alveolo de 0 si no se cumple con el criterio, 1 si se cumple parcialmente y 2 si se cumple cabalmente.

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

**Pertinencia. Valora la adecuación al contexto y características de los participantes.**

	0	1	2
Sesión 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesión 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesión 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesión 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Nota.* En la figura 8 se puede observar la primera sesión evaluada del taller, donde se analizó la categoría de pertinencia.

*Escala de dificultades en la regulación de las emociones*

Consiste en una adaptación del DERS (Tejeda, Robles, González-Forteza & Andrade, 2012) el cual se adaptó a una medida de autoinforme con 25 ítems tipo Likert de 5 puntos (1 = casi nunca, 4 = casi siempre) según la frecuencia con la que se les aplica la declaración. La medida rinde una puntuación general de 100 puntos máximo y mínimo de 25. Dividida en cuatro subescalas: No aceptación de Respuestas emocionales (por ejemplo, "Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo por sentirse de esa manera"), Dificultades para participar en un comportamiento dirigido a objetivos (por ejemplo, "Cuando estoy molesto, tengo dificultades para hacer el trabajo"), Dificultades en el control de impulsos (por ejemplo, "Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mis comportamientos"), falta de Conciencia emocional (p. Ej., "Cuando estoy molesto, me tomo un tiempo para averiguar qué realmente me siento", puntuado al revés), acceso limitado a estrategias de la regulación de las emociones (por ejemplo, "Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para hacerme sentir mejor"), y falta de claridad emocional (por ejemplo, "estoy confundida sobre cómo me siento). Ver anexo 6 y 7.

*Cuestionarios en Google (Forms) antes y después de cada sesión.*

*Google Forms* es una herramienta para enviar una encuesta que permite crear distintos tipos de cuestionarios en línea con diferentes opciones de respuesta (opción única, múltiple, fechas, clasificaciones además de preguntas abiertas con respuesta corta o larga. Una vez contestados los cuestionarios por los usuarios, se observan: estadísticas descriptivas con gráficas, información específica por participante y pregunta; los resultados pueden ser exportados a Excel. Los formularios pueden ser compartidos a través de: vínculos, código QR, por correo electrónico, etc.

Se realizaron mediante una adaptación con base a la literatura revisada del trabajo de Velasco (2019).

Se aplicaron un total de 15 cuestionarios elaborados a través de esta herramienta, dentro de los cuales se encontraba el *pre* y *postest*, con la adaptación de la escala DERS y sus 25 ítems, una viñeta de casos con preguntas abiertas y una de intervalo; asimismo, contenían las actividades correspondientes a cada sesión, así como la evaluación inicial y final de cada una.

### *Viñetas de casos*

Se utilizaron 5 viñetas elaboradas por Velasco (2019), las cuales consisten en situaciones descritas a través de un comic (viñeta de caso) donde se solicita a los participantes que identifiquen la respuesta común, sus pensamientos, emociones y su intensidad y alternativas en situaciones de conflicto.

Permite conocer verbalmente el tipo de respuestas que dan los padres de familia ante situaciones típicas de conflicto con adolescentes, así como los cambios generados a partir de la intervención y la práctica de las estrategias en cada sesión (se recabaron los comentarios de los padres, para hacer un posterior análisis del discurso).

En la figura 9 se muestra un ejemplo de una viñeta utilizada en las evaluaciones.

### **Figura 9.**

#### *Situación de la sesión 4.*

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



*Nota.* En esta viñeta se puede observar una preocupación común para los padres de adolescentes como es el tiempo invertido a la socialización, más que a la familia o deberes académicos. Esta situación los participantes la analizaron en la sesión 4.

### *Bitácora digital*

Es un instrumento con un carácter informativo, el cual conlleva a recolectar evidencias que tienen significado para los participantes, profesores e institución educativa en general, al igual, es de carácter autentico, ya que enseña lo que sucede en realidad (Anaya, en Barrios-Castañeda, Ruiz & González-Guerrero, 2012).

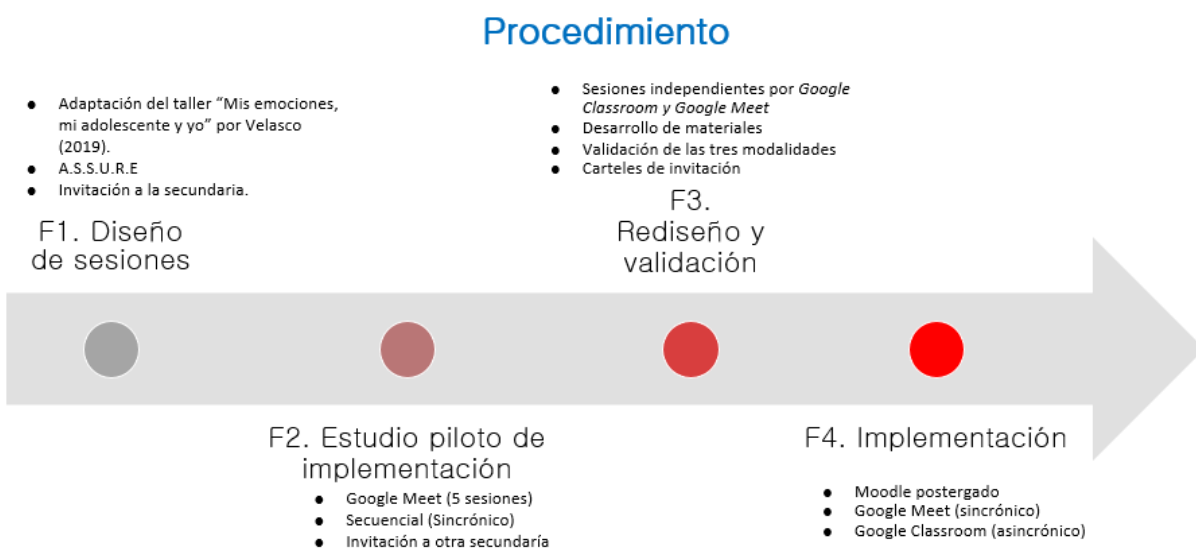
Para fines de esta investigación se utilizó una bitácora digital, alojada en *Google Drive* en la que tanto la facilitadora como los dos observadores registraron de manera constante los comentarios de los participantes en la sesión y las actividades que se estaban llevando a cabo, o dificultades en las mismas, etc.

### 3.9. Procedimiento

La investigación se divide en cuatro fases: fase 1 adaptación del taller, fase 2 realización del estudio piloto, fase 3, rediseño y validación, fase 4 implementación del taller. Explicadas en los siguientes párrafos.

En la figura 10 se puede observar gráficamente el procedimiento utilizado desde la adaptación del taller hasta su evaluación

**Figura 10.** Resumen de las fases del Taller “Regulación emocional en padres de adolescentes”





### *Fase 1. Diseño de sesiones*

Los materiales desarrollados por Velasco (2019), se adaptaron al modelo A.S.S.U.R.E.

La aplicación del modelo A.S.S.U.R.E inicia al entrevistar a la orientadora educativa ella informó sobre las necesidades observadas por el cuerpo académico de que los padres manifestaban mucha preocupación por la situación y esto afectaba a sus adolescentes, por ello se investigó acerca de la R.E. y su impacto, así como las repercusiones de no contar con estrategias de R.E., y, por otra parte, sus beneficios. Al igual que plataformas para llevar a cabo la impartición de un taller a distancia debido al confinamiento por el COVID-19.

Segunda fase del modelo consiste en establecer los objetivos donde se decide realizar la intervención psicoeducativa con la finalidad de promover competencias emocionales. Asimismo, la forma en que se revisaría el avance durante la intervención, optando por la escala de dificultades de regulación emocional (DERS) como prueba pre y post test, anexas evaluaciones iniciales y finales dentro de cada sesión para ir observando el progreso del aprendizaje de los padres.

Posteriormente se llevó a cabo un análisis de materiales, plataformas y actividades, que permitieran un aprendizaje a distancia, como Moodle, *Google Classroom* y *Google Meet*, donde los padres aprendieran estrategias de R.E. y como aplicarlas en situaciones que experimentaban comúnmente en su día a día.

Para lograr una participación constante el taller se alojó en las distintas plataformas digitales, para ser revisadas por jueces expertos que valoraran la oportunidad de formar en estrategias de regulación emocional. En ese sentido, se determinó dar opciones de comunicación (sincrónica y asincrónica) adaptándose a los posibles tiempos de los padres. En la modalidad de comunicación asincrónica donde se insertaron foros, que buscaban permitir a los padres tener una interacción profesor-estudiante y colectiva, alcanzando a observar y comentar lo expresado por sus compañeros. A su vez, en la plataforma *Google Meet* se impartió de manera sincrónica, una vez por semana, en el

mismo horario. Se invitó a los participantes a que comenten ya sea por el micrófono o en el chat experiencias que han tenido con relación al taller y sus estrategias de R.E. enseñadas, que escuchen las situaciones de sus compañeros y retroalimenten en caso de ser necesario, esto con el fin de lograr una mayor interacción entre los participantes.

Para poder tener una evaluación diagnóstica y sumativa se decidió utilizar una adaptación de la escala Dificultades en la R.E., *pre y post test*, evaluaciones iniciales y finales por sesión, donde se observaron comentarios de los padres y sus respuestas ante la misma situación antes de conocer estrategias de R.E. y después, al igual el incremento del vocabulario emocional y su valencia e intensidad.

Se comunicó la invitación por medio de carteles a la comunidad escolar, con apoyo de la orientadora educativa, a través de *Whatsapp* para que los interesados se inscribieran.

### *Fase 2. Estudio piloto de implementación*

Una vez adaptadas las actividades y secuencia en el formato de carta descriptiva a un taller por Google Meet (anexo 5), se realizó una aplicación piloto con padres voluntarios de la misma secundaria,

Se realizó una aplicación piloto a 78 padres voluntarios con una duración de sesiones entre 50 a 60 min.

En la implementación piloto, acompañando a la facilitadora, se encontraban: la orientadora escolar y los dos observadores (maestros del programa PAES), quienes brindaron apoyo mediante anotaciones en la bitácora y revisando el chat con comentarios de los padres de familia, ya fueran dudas o que compartieran alguna experiencia. La facilitadora se encargó de proyectar la presentación, dar seguimiento y retroalimentación a los comentarios, ya sean a través del micrófono o en el chat.

Dadas las circunstancias observadas en el piloto, para la secundaria se propuso la plataforma Moodle donde se desarrollarían los temas de manera asincrónica y semanal, esto con la finalidad de lograr una mayor participación de los padres. También se revisaron las posibilidades de utilizar un

instrumento para identificar las dificultades de R.E. de los padres además del propuesto por Velasco (2019).

El apoyo de un estudio piloto fue crucial, ya que, gracias a este se pudo observar que era apropiado para el taller y que no, eliminando y agregando conceptos dependiendo de lo observado y comentado por los padres y observantes de maestría. Asimismo, sirvió para un mejor dominio de los temas por parte de la facilitadora, al poner en práctica la explicación de los temas y la reacción de los participantes ante dicha explicación o instrucción dada, al igual, aportó para un mejor manejo de las plataformas.

### *Fase tres. Rediseño y Validación de las sesiones*

La fase tres consiste en el análisis de respuestas a través del estudio piloto y el análisis de los cuestionarios de validación de los expertos.

#### Rediseño

A partir de las respuestas vertidas en los cuestionarios, las actividades realizadas por sesión y los comentarios de los observadores, las circunstancias de los padres en términos de horarios y actividades se decidió mejorar el diseño de la secuencia educativa.

Como principales mejoras se prepararon las sesiones de forma más independiente, en vez de un taller secuencial, se retomaron otras plataformas (*Google Classroom*) para llevar a cabo la intervención, a la vez que se mejoraban los recursos adaptándolos a cada tipo de plataforma. Se seleccionó el instrumento DERS para identificar las dificultades en R.E. que tienen los padres antes y después de la participación en el taller. Se optó por utilizar una herramienta para desarrollar los recursos en línea como es “*genially*”, la cual permite crear contenidos atractivos, concretos, dinámicos y de fácil manejo, debido a la gran variedad de plantillas y diseños.

Las cartas descriptivas del taller por videollamada se modificaron. De igual manera se eficientizó el uso de 2 dispositivos a la vez, con la finalidad de que la facilitadora contara con un mejor manejo de grupo, esto quiere decir que en vez de utilizar solo un dispositivo electrónico (computadora),

con la finalidad que en uno se proyectara la presentación y en otro la facilitadora tuviese oportunidad de ver a los padres, que la vean y estar al pendiente de los comentarios del chat.

Para la secundaria a la que se aplicó el estudio piloto se propuso la plataforma *Google Classroom*, donde se expondrían los temas de manera asincrónica y semanal, esto con la finalidad de lograr una mayor participación de los padres. Y la secuencia ya diseñada de forma asincrónica fue implementada en la sec. 157 impartido en la plataforma *Google Meet*. Las cuatro sesiones de manera general tienen una duración promedio de 90 minutos, cuya secuencia inicia con bienvenida, continua con participación, se llena un cuestionario de inicio, se realiza la explicación del tema, se llevan a cabo actividades y para finalizar se realiza un cuestionario de cierre.

Para las dos secundarias se comunicó la invitación por medio de carteles a la comunidad escolar, para tener datos de los interesados previos a la implementación, gracias al apoyo del departamento de orientación educativa (ver anexo 1).

Así mismo, se contempló la oportunidad de compartir el taller para público en general, en la plataforma Moodle por medio de la plataforma de CUAIEID “Mi salud es mental”. Donde los temas se trabajan por módulos (4) cada uno con la explicación de los temas, la realización de actividades como participación en foros de discusión, ejecución de cuestionarios e intercambio y seguimiento por parte de una tutora en línea, por medio de la mensajería interna y espacios de interacción que conforman la secuencia educativa.

### Validación

Seis jueces expertos evaluaron el taller mediante un cuestionario elaborado en *Google Forms*. Los jueces conformaron diadas para evaluar cada secuencia, en tres situaciones. La primera consistió en revisar las cartas descriptivas del taller por videollamada para después tener una reunión donde se discutieron las observaciones de cada uno de los jueces. La segunda refiere a la revisión en la plataforma *Google Classroom* del taller “Regulación emocional para padres de adolescentes” código: *hyjhvp2*, cada una de las jueces envió además del cuestionario respondido una serie de notas de voz, a

través de la mensajería por WhatsApp con los comentarios de mejora. La tercera consistió en la revisión del curso contenido en la plataforma Moodle-SUAP de la facultad de Psicología para ello se crearon cuentas de estudiantes, para que pudieran ingresar al ambiente virtual educativo, los comentarios de los jueces se obtuvieron con ayuda de mensajes de textos y tomas de pantalla enviados a través de la mensajería por *WhatsApp*.

Se tomaron en cuenta los comentarios y evaluación para mejorar cada secuencia en cada una de las plataformas.

En la tabla 2 se muestra la síntesis de la secuencia alojada en cada plataforma producto del estudio piloto y la validación por los jueces; misma que se utiliza en las modalidades de implementación de las sesiones.

**Tabla 2.** Resumen de sesiones del taller “Regulación emocional en padres de adolescentes”

Número de Sesión	Nombre	Objetivo	Contenido de la sesión
1	Explorando las emociones	Los participantes reconocerán la importancia de la R.E. y conocerán la variedad de emociones, mediante ejercicios	En esta sesión se expondrá el concepto de R.E., su función y características, donde se explicará el tema de termómetro emocional (Mood Meter) propuesto por la universidad de Yale en 2013. Esto con la finalidad de que los participantes conozcan la variedad de emociones y sus nombres. Asimismo, se dará una breve explicación del modelo de regulación emocional de Gross, donde se mencionan las diferentes fases y estrategias de R.E.
2	Prestando atención a los detalles	Los participantes reconocerán las diferentes estrategias de R.E. y cómo las emociones se generan por distintas situaciones influyendo en la forma de responder ante ellas.	Dentro de esta sesión se expondrá el Modelo de Regulación Emocional propuesto por Gross, donde explica las cuatro fases dentro de una situación en la cual se alojan cinco estrategias para R.E. De igual manera para poner en práctica lo aprendido se brindan ejercicios para reforzar el aprendizaje.
3	Pensando y sintiendo para actuar	Los participantes reconocerán el papel central que tienen los	En esta sesión se aprenderá acerca del papel que tienen las creencias y pensamientos en las emociones que experimentamos, su

		pensamientos y creencias en la regulación de emociones.	intensidad y las respuestas que damos en cada situación. También, se pondrá en práctica dos estrategias para regular las emociones: parada de pensamiento y termómetro emocional.
4	¡A practicar!	Los participantes aprenderán estrategias de respiración diafragmática y repasarán lo visto en sesiones anteriores	En esta sesión se explicará la técnica de respiración diafragmática y como aplicarla dentro de situaciones que pueden llegar a generar algún tipo de angustia, estrés, etc. Asimismo, se repasará todo lo visto previamente, desde el termómetro emocional, hasta las estrategias R.E. tanto de Gross como parada de pensamiento.

*Nota:* en la tabla 2 se puede observar un resumen de lo que abarca cada sesión, así como sus objetivos.

#### *Fase 4. Implementación*

Se implementó el taller por *Google Classroom* de manera asincrónica, dando apertura a la sesión, de lunes a domingo, de una semana para cada sesión, por ejemplo, la primero se programó del 8 de marzo al 5 de abril, dando oportunidad a que los participantes autogestionen sus tiempos para la realización de las actividades.

Se abarcaron los temas de concepto de emoción, termómetro emocional y nombres de estrategias para la R.E. Los participantes de a la sesión dos trabajaron a través de viñetas estrategias de R.E y sus aplicaciones a situaciones de la vida cotidiana. En la sesión número se les explicó el concepto de creencia y cómo este influye en los comportamientos. Asimismo, se revisó la estrategia PARAR. La cuarta y última sesión se realizó un repaso de las tres anteriores y una enseñanza de estrategia de respiración diafragmática.

Por otra parte, para otro grupo de padres se impartió el taller por videollamada siendo una modalidad sincrónica (*Google Meet*) los jueves a las 7:00 am,. La sesión uno inició el día 14 de abril al 5 de mayo. Se abarcaron los temas de concepto de emoción, termómetro emocional y nombres de estrategias para la R.E. En la sesión dos se trabajó a través de viñetas estrategias de R.E. y sus aplicaciones a situaciones de la vida cotidiana. En la sesión número tres se les explicó el concepto de

creencia y cómo este influye en los comportamientos. Asimismo, se revisó la estrategia PARAR. La cuarta y última sesión constó de un repaso de las tres anteriores y una enseñanza de estrategia de respiración diafragmática.

### 3.10. Resultados

En esta sección se describe el análisis de los datos recabados en la validación e implementación de las secuencias didácticas por cada plataforma. Los primeros resultados son los obtenidos sobre la validación de la secuencia didáctica en las tres plataformas, mientras que en la segunda parte se muestran los resultados de la implementación del taller.

#### *Validación de la secuencia instruccional en las tres modalidades.*

En la tabla 3 se muestran los promedios obtenidos de las puntuaciones otorgadas por los 6 jueces, en cada criterio en relación con la sesión evaluada (S1..S4) en las tres modalidades, iniciando con Moodle, siguiendo con Google Classroom y por último Google *Meet*.

**Tabla 3. Promedio de validación de la secuencia en Moodle**

Sesiones	Pertinencia	Claridad	Contenido	Evaluabilidad
S1	2	2	2	1.5
S2	2	2	1.5	1.5
S3	2	1.5	2	1.5
S4	2	2	2	1.5
<b>Promedio</b>	2	1.875	1.875	1.5

0=no cumple 1=parcial 2=cabal

En la tabla 3 se puede ver que se cumple con los cuatro criterios, y es el caso del criterio de evaluabilidad el que logra las menores puntuaciones con un promedio de 1.5 para todas las sesiones,

Por lo anterior, la secuencia de sesiones se considera validada ya que los puntajes promedios son mayores a 1 (parcial). Asimismo, las recomendaciones de los jueces consistieron en mejoras en la redacción y mayor claridad en explicar las instrucciones, y más información para que se comprenda como entrar a los *enlaces* que enviaban a las actividades por sesión.

**Tabla 4. Promedio de validación de la secuencia en *Google Classroom***

Sesiones	Pertinencia	Claridad	Contenido	Evaluabilidad
S1	2	1.5	1.5	2
S2	2	1.5	2	2
S3	2	1	2	2
S4	2	1.5	2	2
<b>Promedio</b>	2	1.375	1.875	2

0=no cumple 1=parcial 2=cabala

*Nota.* En la tabla 4 se observan las puntuaciones obtenidas del instrumento de validación para la secuencia Google Classroom

Continuando con la evaluación de la secuencia por *Google Classroom*. En la tabla número 4 se observan los promedios obtenidos, de las puntuaciones de los jueces; se observa que otorgan un puntaje promedio de 2 en pertinencia, 1.875 contenido, y 2 en evaluabilidad, siendo claridad el criterio con menor puntaje con 1.375. Por lo tanto, se concluyó que los jueces correspondientes a la evaluación de esta modalidad aprobaron las sesiones, con algunas sugerencias como: hacer las instrucciones con un lenguaje más conciso y sencillo, al igual, modificar algunas instrucciones de las actividades.

Con relación a la evaluación de la secuencia *Google Meet*. En la tabla número 5 se observan las puntuaciones promedio que los jueces otorgaron a cada una de las sesiones; se observa un puntaje promedio de 2 para cada criterio, siendo la modalidad mejor evaluada.

**Tabla 5. Promedio de validación de la secuencia en videollamada (*Google Meet*)**

Sesiones	Pertinencia	Claridad	Contenido	Evaluabilidad
S1	2	2	2	2
S2	2	2	2	2
S3	2	2	2	2
S4	2	2	2	2
<b>Promedio</b>	2	2	2	2

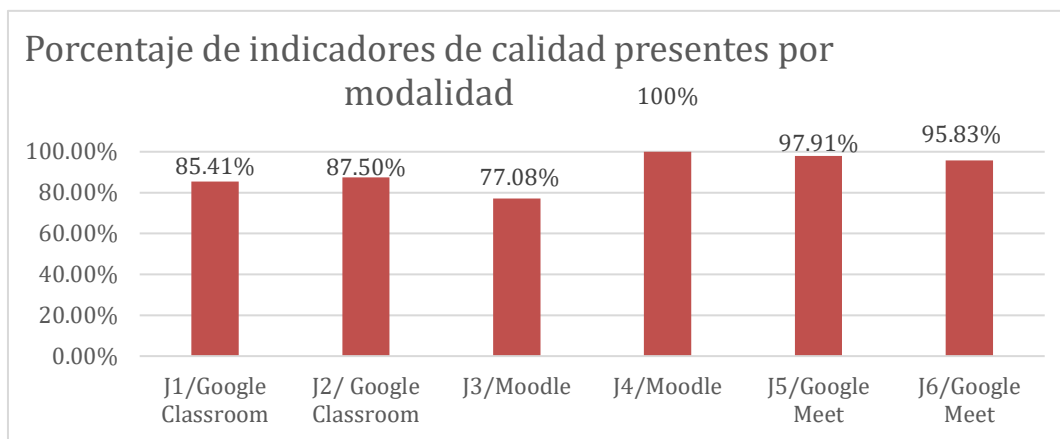
0=no cumple 1=parcial 2=cabala



A continuación, se muestran los resultados de validación de la segunda sección del instrumento que evaluó la secuencia didáctica del taller alojada en las diferentes plataformas. Donde el total de puntos máximos posibles en la escala, por juez es de 48 (100%). Se puede observar en la figura 11 el porcentaje de indicadores de calidad observados por los jueces en cada plataforma.

**Figura 11.**

*Porcentajes de evaluación por juez en cada una de las plataformas.*



Se puede observar que la modalidad mejor calificada fue Google Meet con más del 95% por ambos jueces, le sigue Google Classroom con más del 85% por ambos jueces, y finalmente, Moodle con el 100% por el juez número 4, aunque también se observa el menor puntaje (77%) otorgado por el juez 3 a la misma plataforma. Esto confirma la opinión de la orientadora respecto a la complejidad del uso de la plataforma Moodle, por lo tanto, se decidió utilizar las primeras dos plataformas para la realización del taller.

En la tabla 6 se muestran por ítem la calificación otorgada por juez. El ítem con mayor puntuación fue: la existencia de un mensaje de bienvenida; posteriormente se calificó con alta puntuación a los ítems que hacen referencia a información para contactar al profesor, así como el que hace referencia a las actividades como oportunidad de practicar y aplicar conceptos. Sin embargo, el

ítem con menor puntaje fue: el uso de materiales o actividades que satisfagan distintos estilos de aprendizaje.

**Tabla 6.** Resultados de validación de las secuencias didácticas por Juez

Reactivo	Jueces					
	J1 Clas sroom	J2 Clas sroom	J3 Mo odl e	J4 Mo odl e	J5 Vide ollam ada	J6 Vide olla mada
Existe un mensaje de bienvenida al comienzo del curso por parte del profesor(a).	4	4	4	4	4	4
Indica con qué frecuencia debe entrar al curso el/la estudiante y qué hacer cuando entra (ej. debe entrar diariamente al curso, revisar su correo electrónico, entre otros).	3	4	3	4	4	3
Se incluye información del profesor(a) y se incluyen diversas formas de comunicarse con él/ella; (ejemplo: correo electrónico, chat, número de teléfono, página web, fax, especifica la disponibilidad para sus horas de oficina virtual).	4	4	4	4	4	3
Los materiales instruccionales son adecuados y cumplen con los objetivos del curso.	3	4	2	4	4	4
El curso utiliza materiales o actividades para satisfacer distintos estilos de aprendizaje.	3	3	3	4	3	4
Los objetivos están articulados con el contenido y especificados en cada módulo, unidad o capítulo ( ya sea en la introducción o presentaciones).	4	4	2	4	4	4
El contenido del curso se distribuye en cada bloque temático en segmentos manejables.	4	4	3	4	4	4
Explica los conceptos, provee ejemplos y define términos en la mayoría de los módulos.	3	4	3	4	4	4
Las actividades y asignaciones proveen al estudiante oportunidades amplias para practicar y aplicar conceptos y destrezas de manera real y relevante.	4		3	4	4	4
Todos los enlaces utilizados externos e internos funcionan y abren en una nueva página.	4	3	4	4	4	4
La organización del contenido del curso es consistente y lógica a través de todo el curso.	2	4	3	4	4	4
Las herramientas tecnológicas utilizadas apoyan los objetivos de instrucción del curso y se integran con texto y tareas.	3	4	3	4	4	4
Promedio por juez	41	42	37	48	47	46

Los jueces calificaron de 1-4, donde el máximo a otorgar por juez es 48 y lo mínimo 12. Se puede observar que hay congruencia muy cercana entre los jueces de Google Classroom y videollamada de Google Meet, en ambos casos hay una variabilidad de 1 punto respecto a los promedios por juez, no siendo el caso para la Moodle, donde se observan más de 10 puntos de diferencia en los promedios de ambos jueces, esto indica que ésta última modalidad no posee los elementos óptimos para su implementación dadas las diferencias entre ambos jueces.

Se atendieron las sugerencias de los jueces expertos, siendo una de estas que las sesiones no fueran enlazadas, esto quiere decir que no estuvieran relacionadas, con la finalidad de que los padres tuvieran mayor flexibilidad a la hora del aprendizaje, no interfiriendo en sus avances si no podían tomar alguna sesión, debido a que es frecuente que los padres de familia no puedan tomar sesiones consecutivas. Al igual, se modificó el lenguaje empleado en las instrucciones por uno concreto y de fácil comprensión, esto no solamente en la instrucción escrita, sino también en la oral a la hora de dar la sesión de manera sincrónica, esto facilitando la comprensión por parte de los participantes.

No obstante, a pesar de las mejoras previas se observó la importancia de una sesión explicativa de forma sincrónica previa a tomar el taller en la plataforma *Google Classroom*, ya que en su mayoría manifestaron dificultad para la comprensión del uso de las herramientas de la plataforma, en específico, cómo subir una actividad. La cual, se explicó en el transcurso de las sesiones, sin embargo, al finalizar muchos padres no resolvieron esta duda. Esto significa que las competencias digitales en el uso de *Google Classroom* son pocas por parte de los padres a diferencia de lo que se puede pensar.

### ***Resultados a partir de las respuestas de los participantes a la escala DERS global, pre y postest.***

En este apartado se presentan las respuestas obtenidas de las participantes en cada una de las sesiones del taller, primero se presenta el análisis descriptivo de manera general el cual nos permite ver el impacto general de las sesiones en las habilidades deseadas y posteriormente para el pretest y postest de manera general y posteriormente se realiza el análisis para las modalidades utilizadas en la implementación del taller comenzado con *Google classroom* y posteriormente con *Google Meet*.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados se utilizó del programa SPSS, para cada caso se obtenido el análisis descriptivo de los datos obtenidos. En los puntajes globales (tabla 7) se identificó que el promedio general obtenido por las madres y los padres en el pretest fue de 41.77 y en el post 39.63, se observa una disminución de 2.14 puntos en la desregulación emocional.

**Tabla 7.** Análisis descriptivo

	<b>Pre</b>	<b>Post</b>	
<b>Media</b>	<u>41.77</u>	<u>39.64</u>	
<b>Mediana</b>	37	37	
<b>Límite inferior</b>	<u>37.92</u>	<u>35.96</u>	
<b>Límite superior</b>	<u>45.63</u>	<u>43.32</u>	
<b>Desv. Tip.</b>	12.68	12.102	
<b>Mínimo</b>	23	25	
<b>Máximo</b>	<u>76</u>	<u>72</u>	Nota. Puntaje máximo posible es 100 y mínimo 25.
<b>Rango</b>	<u>53</u>	<u>47</u>	

Se puede observar en la tabla 7 que los puntajes del límite inferior, superior, máximo y rango disminuyen del pre al post test. Así mismo se observan subrayados aquellos puntajes en los que hay una disminución de puntaje entre el pre y el post. Esto significa que hubo una regulación emocional por parte de los participantes al finalizar el taller. Es decir, aprendieron y aplicaron algunas de las estrategias revisadas en las sesiones.

**Tabla 8.** Resultados adaptación de la escala DERS global *pre* y *postest*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>PRE</b>	<b>POST</b>	<b>DIFERENCIA</b>
<b>Conciencia</b>	13.73 (28)	12.57 (28)	1.16
<b>Claridad</b>	5.43 (12)	4.94 (12)	.49
<b>No aceptación</b>	12.65 (32)	11.88 (32)	.77
<b>Metas</b>	11.29 (28)	10.43 (28)	.86

Nota. Se puede observar en la tabla los puntajes obtenidos por dimensión, donde entre paréntesis se enseña la cantidad de puntos posibles con la que contaba cada dimensión.

En la tabla 8 se muestran los puntajes globales por dimensión de la adaptación de la escala DERS, se observa una disminución en el *postest* de todas las dimensiones, siendo conciencia la dimensión con mayor diferencia de 1.16 puntos lo que significa que los participantes fueron más conscientes de su estado emocional al finalizar las sesiones, lo que les permitirá realizar estrategias que favorezcan su regulación emocional. Por otra parte, la dimensión con menor diferencia de puntaje fue claridad, con una diferencia de .49 puntos, la cual significa que los participantes a pesar de ser conscientes de sus emociones, consideran que estas le sobrepasan, o no tiene claridad en relación con sus sentimientos.

### ***Resultados adaptación escala DERS modalidad Google Classroom***

**Tabla 9.** Resultados modalidad Google Classroom

<b>DERS</b>	<b>Classroom</b>
<b>PRE</b>	41.66
<b>POST</b>	38.88

En la tabla 9 se observan los resultados obtenidos de la modalidad *Classroom* revelando una disminución de puntaje en el *postest* con una diferencia de 2.78 puntos frente al *pretest*, esto conlleva a una disminución de la desregulación emocional por parte de los participantes, es decir, fueron más capaces de regular sus emociones al finalizar el taller.

A continuación, se enseñan en la tabla 10 los resultados obtenidos por dimensión dentro de esta modalidad, siendo metas la que obtuvo mayor disminución de puntaje, con una diferencia de 1.28 puntos, cuyos ítems se relacionaban a si el participante consideraba que le costaba trabajo concentrarse, ocuparse de otras cosas, controlar lo que hace, por mencionar algunos. Lo que nos deja ver la posibilidad de los participantes de establecerse una meta a alcanzar hacia la regulación emocional después de finalizar el taller. Por otra parte, la menor disminución de puntaje la obtuvo conciencia con .7 puntos, esto deja ver que los participantes presentan dificultades para analizar si tenían claro sus

sentimientos, si ponían atención a su sentir, al igual, si encontraban una dificultad de entender porque se sienten de esa manera, por mencionar algunas.

**Tabla 10.** Resultados DERS *pre y postest Google Classroom*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>PRE</b>	<b>POST</b>	<b>DIFERENCIA</b>
<b>Conciencia</b>	12.90 (28)	12.20 (28)	.7
<b>Claridad</b>	5.39 (12)	4.74 (12)	.65
<b>No</b>			.77
<b>aceptación</b>	12.75 (32)	11.88 (32)	
<b>Metas</b>	12.16 (28)	10.88 (28)	1.28

Nota. En la tabla 10 se pueden observar los puntajes obtenidos de la modalidad Classroom, tanto *pretest como postest*, al igual, sus diferencias.

### **Resultados DERS modalidad Google Meet (videollamada).**

En la tabla 11 se observan los resultados del pre y el postest derivados de la modalidad *Google Meet*, a partir de cual se puede observar una disminución del puntaje del postest de 1.12 puntos con relación al pretest. Esto significa que adquirieron mayores habilidades de regulación emocional al finalizar el taller.

**Tabla 11.** Resultado DERS pre y postest modalidad *Google Meet*

<b>DERS</b>	<b>Google Meet</b>
<b>PRE</b>	41.94
<b>POST</b>	40.82

Con respecto a las dimensiones evaluadas en esta modalidad se pudo observar en la tabla 12 que la que obtuvo mayor diferencia de puntaje fue conciencia, teniendo una disminución de 1.65 puntos, esto quiere decir que los participantes tuvieron mayor claridad de sus sentimientos, reconociendo el prestar atención a su sentir o si le cuesta trabajo, etc. Posteriormente la dimensión con menor diferencia de puntaje fue claridad con 0.06, lo cual significa que algunos participantes

manifestaron que sus emociones le sobrepasaban y estaban fuera de su control, al igual que experimentaban una confusión en su sentir.

**Tabla 12.** Resultados DERS *pre y postest Google Meet*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>PRE</b>	<b>POST</b>	<b>DIFERENCIA</b>
<b>Conciencia</b>	14.81	13.16	1.65
<b>Claridad</b>	5.35	5.29	.06
<b>No</b>			.35
<b>aceptación</b>	12.23	11.88	
<b>Metas</b>	11.65	10.70	.95

Nota. En la tabla 12 se pueden observar los puntajes obtenidos de la modalidad *Google Meet*, tanto *pretest* como *postest*, al igual, sus diferencias. Siendo la dimensión de conciencia la que arrojó mayor diferencia de puntaje.

A modo de complementar los resultados estadísticos, vale la pena mencionar algunos aspectos relevantes durante la implementación de las sesiones, mismas que se comentan a continuación.

Como se mencionó previamente el taller fue llevado a cabo a la mitad del confinamiento por COVID.19, en ese momento se pudo apreciar que los padres de familia no contaban con los recursos y herramientas necesarias para poder tomar un taller en línea, no obstante, hubo una buena respuesta en cuanto a la participación de los padres.

Se observó que en la modalidad *Google Meet* la mayoría no prendían sus cámaras a la hora de tomar la sesión, aclarando que se debía a una mala conexión a internet. De igual manera, los padres participantes de la modalidad *Google Classroom* declararon que la mala conexión a internet impedía que las actividades se mandaran de manera correcta, más en específico, que la plataforma no guardaba las actividades y estas se perdían. Sin embargo, todo esto generó que los padres formaran empatía y comprendieran más a sus hijas(os) con relación al envío de tareas, dado que, ellos consideraban un “trabajo fácil” enviar las actividades a través de una plataforma digital, pero al ponerlo en práctica de

forma directa observaron que en ocasiones puede llegar a ser complicado, así como pueden surgir situaciones externas que impiden el envío de esta.

El uso de un grupo de *Whatsapp* apoyó a una mejor organización y comprensión para los padres, puesto que se enviaban recordatorios constantes, se aclaraban dudas acerca de algún tema en específico, se apoyaba con el seguimiento del envío de actividades, por mencionar algunas.

Para enriquecer los resultados anteriores y con la intención de identificar si la muestra se distribuía de manera uniforme a la base de datos se aplicó la prueba U de Mann Withney, la prueba de normalidad indica que como los datos difieren significativamente de la norma ( $U < 0.05$ ) los estadísticos apropiados son no paramétricos.

Con la prueba Wilcoxon se hicieron comparaciones entre el pre y el post para las subescalas conciencia, claridad, no aceptación. Donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas tomando como variable de referencia la modalidad.

A partir de estos resultados se decidió hacer un análisis por grupos altos, medios y bajos para identificar si existieron diferencias entre los distintos niveles de dominio. El grupo alto se identifica en el logro 1, en el cual participaron 18 personas, el grupo medio se identifica en el logro 2 para el cual se identificaron 15 de las participantes y para el grupo bajo (logro 3) se identificaron 11 de las participantes, ver tabla 13. En el presente apartado se presenta un análisis del comparativo entre las respuestas del pretes y postes en cada uno de estos grupos, lo cual nos llevó a identificar el grado de funcionalidad de las actividades propuestas, así como al reconocimiento de necesidades específicas que permitirá la toma de decisiones para futuras propuestas.



**Tabla 13** Comparación dimensiones por grupos altos, medio y bajo

LOGRO		CLARIDAD PRE	CLARIDAD POST	CONCIENCIA PRE	CONCIENCIA POST	METAS PRE	METAS POST	NO ACEPTACION PRE	NO ACEPTACION POST	TOTPRE	TOTAL POST
1.0	Media	6.6	5.9	15.6	14.4	13.1	10.4	19.3	15.6	54.6	46.3
	Desv. típ.	1.6	2.0	3.3	3.2	3.0	3.3	6.1	5.8	9.6	12.2
	N	18.0	18.0	18.0	18.0	18.0	18.0	18.0	18.0	18.0	18.0
2.0	Media	4.9	5.0	12.9	12.0	7.3	9.1	10.5	13.2	35.7	39.3
	Desv. típ.	1.4	1.6	3.2	2.9	1.9	2.8	2.0	5.1	2.0	10.9
	N	15.0	15.0	15.0	15.0	15.0	15.0	15.0	15.0	15.0	15.0
3.0	Media	3.8	3.1	10.1	9.7	6.4	6.5	8.9	9.8	29.2	29.1
	Desv. típ.	.8	.5	1.9	1.2	1.6	.7	2.5	1.2	2.6	2.1
	N	11.0	11.0	11.0	11.0	11.0	11.0	11.0	11.0	11.0	11.0
Total	Media	5.3	4.9	13.3	12.4	9.4	9.0	13.7	13.3	41.8	39.6
	Desv. típ.	1.8	1.9	3.6	3.2	3.8	3.1	6.4	5.2	12.7	12.1
	N	44.0	44.0	44.0	44.0	44.0	44.0	44.0	44.0	44.0	44.0

En la tabla 13 se puede observar que el grupo 1, es decir los altos, difieren en todas las dimensiones, esto se corrobora al realizar el análisis estadístico por dimensión en donde a partir de los datos arrojados por la prueba de Wilcoxon se obtuvo un puntaje significativo para ellas, con una puntuación de  $T=.012$  y en la dimensión de metas de  $T=0.007$  (para ver los datos estadísticos ver Anexo 5, Estadísticos total-elemento). Lo que significa que aquellas personas que cuentan con habilidades de regulación emocional son más capaces de establecerse metas para mantener o mejorar su capacidad regulatoria y al comprender en lo que consisten las estrategias son capaces de incorporarlas en su actuar.

En el caso del grupo 2, los medios, no se reportan diferencias estadísticamente significativas. Lo que quiere decir que se encuentran en el desarrollo de habilidades de regulación emocional, que posiblemente requieren más tiempo para su adquisición y práctica.

En el grupo 3, los bajos, las personas difieren significativamente en claridad con un índice de  $T=.039$ . Esto quiere decir que los participantes adquirieron recursos para identificar con mayor detalle aquello que estaban sintiendo, que facilitara o dificultara su regulación emocional. Aspecto esencial en el proceso de aprendizaje de estas estrategias.

Por medio del instrumento DERS, las respuestas a las preguntas abiertas y la observación del discurso a través de las sesiones del taller, se encuentra evidencia que los participantes del grupo 1

(altos), mejoraron en sus estrategias de regulación emocional. Cómo por ejemplo mencionar de manera implícita una estrategia en la acción dada ante la situación descrita en la viñeta de casos.

### **3.11. Análisis de respuestas de las actividades durante el taller**

En esta sección se describe el análisis que se hizo para identificar el aprendizaje respecto a la conciencia emocional y las estrategias de R.E. utilizadas por los padres y las madres de familia participantes en los talleres, dado que fue a través de ellas que se identificaron los principales aprendizajes obtenidos al finalizar el taller.

#### ***Conciencia emocional***

Para determinar la conciencia emocional, se trabajó con el vocabulario emocional, donde se les pidió a los padres que mencionaran 5 emociones que conocieran tanto en la sesión uno, como en la cuatro, a continuación, se enseñan los resultados por modalidad.

#### ***Modalidad Google Classroom***

En la tabla 14 se puede observar las frecuencias de palabras descritas por los padres en la evaluación inicial de la sesión uno. Posteriormente, en la 15 se puede observar dicho vocabulario al finalizar el taller.

**Tabla 14.** Frecuencias vocabulario emocional

Tristeza	38
Alegría	29
Enojo	28
Miedo	21
Felicidad	15
Sorpresa	11
Amor	9
Ira	9
Frustración	5
Angustia	4

Se puede observar que las tres principales emociones descritas son tristeza con 38 menciones por los padres, siguiendo con alegría con 29 y enojo con 28. Esto muestra una pobreza de vocabulario para hacer referencia a las emociones manifestadas al inicio del taller.

**Tabla 15.** Frecuencia vocabulario emocional sesión final

Tranquilidad	9
Enojo	6
Serenidad	4
Felicidad	4
Frustración	3
Molestia	3
Miedo	2
Respeto	2
Calma	2
Ansiedad	1
Empatía	1

Se puede observar mayor variabilidad de emociones al finalizar el taller, se muestra como la emoción más destacada tranquilidad, lo que nos indica la relevancia de trabajar en las sesiones emociones con distintos gradientes, como lo son: serenidad, calma, tranquilidad. Esto permitió a los



**Modalidad Google Meet (videollamada)**

En la tabla 16 se observa que las emociones más destacadas y mencionadas fueron: enojo, alegría, tristeza, miedo y amor. Asimismo, en la tabla 17, se muestra el vocabulario emocional de los padres referidos al finalizar el taller.

**Tabla 16.** Frecuencias vocabulario emocional inicio del taller

Enojo	17
Alegría	16
Tristeza	14
Miedo	7
Amor	4
Felicidad	4
Sorpresa	3
Frustración	3
Ira	2
Esperanza	2

**Tabla 17.** Vocabulario emocional de los padres al finalizar el taller

Alegría	6
Enojo	5
Tristeza	3
Calma	3
Tranquilidad	3
Felicidad	2
Ansiedad	2
Empatía	1
Angustia	1
Solidaridad	1

En esta modalidad se observó mayor variabilidad de emociones, desde el inicio, sin embargo, en la última sesión del taller los padres comentan diferentes emociones a las de la tabla 17, como: calma, relajación, tranquilidad, serenidad y paciencia; lo cual conlleva a que los padres han adquirido más palabras para etiquetar una emoción, por lo tanto, han diversificado su vocabulario emocional. Al

igual se observa como la emoción más destaca (enojo) pasa a segundo lugar al finalizar el taller, dando paso a alegría. Por lo tanto, han adquirido mayor conciencia de la diversidad de emociones que experimentan en distintas situaciones.



**Figura 15.** Vocabulario emocional padres modalidad Google Meet inicio de sesiones.



**Figura 16.** Vocabulario emocional final

zxZx

Gross y McRae en 2020 mencionan que las emociones se deben experimentar, para conocer cómo afectan al cuerpo y reconocer cual se necesita regular; asimismo, Velasco (2019), segunda la opinión señala que en situaciones relevantes el analizar una situación previamente y el comportamiento que pudiera producir puede causar cambios en las experiencias subjetivas de la conducta y fisiología de los individuos. Debido a esto se aplican las viñetas de caso, donde se describe una situación cotidiana para que el padre de familia pueda identificar la emoción que experimenta en ese momento. Se afirma lo mencionado por Gómez & Calleja (2016), donde señalan que la presencia de estrategias de R.E. son de gran ayuda para modificar la emoción, ya que al inicio padres del grupo 1 (altos), respondían ante situaciones de conflicto con estrategias como castigos o falta de comunicación con sus hijas(os), generando emociones como enojo, frustración, desagrado, por mencionar algunas.

El termómetro emocional fue gran apoyo para los padres, ya que por medio de él pudieron identificar distintos nombres de emociones, antes no conocidos por los padres, al igual, que la intensidad y valencia, dependiendo de la situación que se esté experimentando, y como al ser

conscientes de la emoción experimentada sirve de apoyo para intentar regularla, modificarla o eliminar, dicha emoción y la respuesta que se tiene a una situación. Este termómetro apoyó a los padres al momento de realizar las actividades por sesión, ya que al conocer un mayor vocabulario emocional podían explicar de mejor manera su sentir, reflexionando y analizando la respuesta ante la situación.

En cuando a la relación de creencias y conducta, los padres demostraron gran entendimiento con relación a cómo una creencia que es impuesta por ellos o por el contexto puede afectar directamente a nuestro sentir y actuar ante distintas situaciones, claro, no se puede modificar las creencias que se tiene en una sociedad, pero si reconocer su implicación en las respuestas conductuales. Identificarla ya es un avance para poder ser consciente de las sensaciones que se experimentan.

Otra estrategia útil fue la técnica de respiración diafragmática, donde los padres comentan que al aplicar esta técnica en situaciones que les generaban estrés podían percibir una sensación de serenidad, tranquilidad y calma, eso apoyando a que la respuesta no sea punitiva, sino más reflexiva y comunicativa entre padre e hijas(os).

Los participantes al finalizar el taller manifestaron gratitud, comentando que fue benéfico para ellos conocer distintas estrategias de R.E., mayor vocabulario emocional y técnica de respiración, pues, en su conjunto crearon más herramientas para un mejor manejo emocional ante situaciones que generaban algún tipo de conflicto, no solo con las hijas(os), sino de manera general, como podría ser con la pareja, algún familiar o persona de su comunidad. Durante el transcurso de las sesiones los padres comentaban que las estrategias enseñadas no solamente les había funcionado en situaciones con sus hijas(os), sino también las había podido aplicar en otras situaciones, ya sea con la pareja, amigos, vecinos, etc. Estos comentarios fueron positivos, tomando en cuenta que para ocasiones posteriores que se aplique el taller se pueden utilizar mayores ejemplos de situaciones, no solo con las hijas(os), todo esto dado que el taller es flexible para modificación, adaptándose a otras necesidades de la población a la cual se dirigirá.

### 3.12 Análisis de estrategias en la resolución de situaciones de conflicto emocional, a través de viñetas *pretest* y *post test*

En esta sección se muestran ejemplos de comentarios de los padres para resolver conflictos que pueden surgir en situaciones de la vida cotidiana con las hijas(os) adolescentes. De las bases de datos elaboradas con los puntajes DERS, se compararon los resultados de los participantes del grupo 1 (altos), identificando los que disminuyeron en al menos tres puntos su desregulación emocional, es decir, mejorando el uso de estrategias de R.E.

Los padres al observar y analizar la viñeta responden a preguntas como “¿Qué haría yo en esta situación?, ¿Cuál es mi emoción en la situación?, ¿Qué alternativa de respuesta buscaría? Esto con la finalidad de poder observar cómo responden ante situaciones de estrés antes y después de adquirir un conocimiento acerca de conciencia emocional, estrategias para regular las emociones, técnicas de respiración para disminuir la intensidad y valencia de la misma, por mencionar algunas.

En el apartado posterior se analiza la pregunta “¿Qué haría yo en esta situación?” para observar el discurso de los padres y las acciones que tomarían, así como si de manera implícita aplican estrategias para regular su emoción.

En la figura 17 se presenta la viñeta que los padres analizaron en el *pre* y *postest*.

#### Figura 17.

##### *Situación del pre y postest.*

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



*Nota.* Situaciones como esta se les presentaron a los padres, al menos seis veces durante el taller. Esta es la primera viñeta que analizaron.



En la tabla 18 se ejemplifica el discurso de los padres al analizar la viñeta de la figura 17, mostrada anteriormente.

**Tabla 18.** Comentarios de la viñeta *pre* y *postest*

Pregunta	Número de participante	de	Evaluación Inicial	Evaluación Final
	p. 4		<i>“Poner un castigo”</i>	<i>“Le explicaría que si no cumple con sus obligaciones tampoco tendrá derechos”</i>
¿Qué haría usted en esa situación?	p. 48		<i>“Me sentaría con él y le diría que debemos respetarnos”</i>	<i>“Tengo que tranquilizarme, llamar su atención y platicar con ella para explicarle que no está bien lo que está haciendo”</i>
	p. 10		<i>“Buscar ayuda profesional”</i>	<i>“Buscar una estrategia para que entre los dos logremos que realice sus tareas”</i>
	p. 19		<i>“Sentarme a escuchar a mi hijo para ver que está sucediendo”</i>	<i>“Respirar acercarme a mi hijo escuchar por qué debe tantas tareas y tratar de enterlo y marcar horarios para las actividades”</i>

Se puede observar cómo los participantes seleccionados modifican su discurso antes y después de tomar las sesiones, como por ejemplo el participante 4 modifica su discurso de castigo por uno de explicación, el participante 48 le da importancia a la respiración y tranquilidad para lograr una meta en conjunto con su adolescente, el participante 10 al inicio comenta “buscar ayuda profesional” pero conforme transcurren las sesiones manifiesta el buscar una estrategia para poder en conjunto llegar a la elaboración de la tarea. Por último el participante 19 al finalizar del taller busca respirar y lograr un entendimiento hacia la falta de tareas de su hija(o), asimismo, implementar una estrategia para el orden, como sería establecer un horario.

Lo anterior deja ver que el uso de viñetas permite situar a los participantes en posibles conflictos y reflexionar sobre su actuar, se observan también diferencias en cuanto a la apropiación de las distintas estrategias utilizadas durante el taller, es decir, que los padres ponen en práctica las estrategias y técnicas vistas durante el taller.

A continuación se presentan algunos análisis de viñetas para cada una de las modalidades empleadas, iniciando por *Google Classroom* y posteriormente con *Google Meet*

### ***Resultado viñetas por sesiones modalidad Classroom***

En esta sección se analizaron las viñetas vertidas en las sesiones 2, 3 y 4 del taller en modalidad *Google Classroom*, con la finalidad de observar el discurso de los padres al inicio y final de cada sesión. En la figura 18 se observa la viñeta que los padres analizaron en la sesión 2 y posteriormente en la tabla 19 se muestran algunos de los comentarios de las participantes que dejan ver los cambios al inicio y final del taller.

#### **Figura 18.**

##### *Situación de la sesión 2*

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



*Nota.* Situaciones como esta se les presentaron a los padres, al menos seis veces durante el taller. Estas situaciones suelen ser cotidianas en el día a día de los padres de adolescentes.

**Tabla 19.** Comentarios de la sesión dos “Poniendo atención a los detalles”

Pregunta	Número de participante	Evaluación Inicial	Evaluación Final
	p. 31	“No lo dejaría salir y le pondría un castigo.”	“Platicaría con el chico, lo haría regresar y trataría de mantenerme tranquila, posteriormente le diría que tiene q pedir permiso antes de salir y

¿Qué haría usted en esa situación?

*que, si el ya hizo sus actividades escolares o de la casa podrá salir un rato, y que tiene que tener presente que para hacer algo q le guste tiene que cooperar y ganárselo con sus acciones.”*

- |       |  |   |
|-------|--|---|
| p. 10 | <i>“Poner un límite o no dejarlo salir”</i>  | <i>“Intento hablar con él para saber porque actúa de esa manera, no interpretaría”</i>  |
| p. 19 | <i>“Hablar con mi hijo pedirle que me diga mi sentir”</i>  | <i>“todas las estrategias, pero ciertamente la fase 1 y (modificación de la situación) 4 (respuesta)”</i>   |
| p. 32 | <i>“No la dejaría salir, posteriormente hablaría con ella respecto a mi forma de reaccionar y de su modo de hacer las cosas, al igual de los riesgos que puede correr y la importancia en mantener una buena comunicación y confianza”</i> | <i>“Establecer un horario con ella. Ante el incumplimiento de cierta actividad o tarea, establecer con ella una consecuencia razonable y lo más importante, llevarla a cabo, ¡¡¡cumplírsela!!!”</i> |

*Nota.* Se puede observar el cambio del discurso de los participantes brindando una respuesta a una situación cotidiana como padres de adolescentes, al inicio y al final de la sesión dos.

Los participantes modifican su discurso de castigo por uno de revisión de la situación e identifican que sus creencias pueden ser interpretaciones distintas a lo que realmente les ocurre a sus hijas(os). Como podemos observar, el participante número 31 al analizar la viñeta antes de tomar la sesión dos comenta que le pondría un castigo a su hija(o), en cambio, al finalizar dicha sesión busca llegar a acuerdo mutuo, tranquilizando su sentir. Por otra parte, el participante número 10 al inicio comenta “poner límites” pero al finalizar hace una modificación de su pensamiento al no interpretar la situación y preguntarle al adolescente que está ocurriendo. El participante número 19 al finalizar la sesión comenta de manera explícita que fase del modelo procesual de Gross utilizaría, esto significa a que se ha apropiado de la estrategia y la intenta aplicar a una situación que consideró pertinente.

En la figura 19 se observa la viñeta que los padres analizaron en la sesión 3 y en la tabla 20 se presentan los comentarios de las participantes.

**Figura 19.***Situación de la sesión 3*

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



*Nota.* Se ejemplifica una situación donde el adolescente no ha arreglado su habitación, aspecto frecuentemente enunciado por los padres en el taller. Situación que fue analizada y se comparten algunos comentarios en la tabla número 20.

**Tabla 20.** Comentarios de la sesión tres “Pensando y sintiendo para actuar”

Pregunta	Número de participante	Evaluación Inicial	Evaluación Final
¿Qué haría usted en esa situación?	p. 2	“Igual insistía, y la castigaría, pero ahora comprendo que no es correcto, sólo insistiendo, pero hablando que es por higiene, orden, organización”	“Bueno seguramente al principio frustración. Tratar de sensibilizarla que es por higiene y organización que nos ayudan a sentirnos mejor”
	p. 19	“hablar con mi hija y marcar reglas nunca es tarde y castigarle cosas”	“platicar y tener un acercamiento con mi hija para saber sus pensamientos y emociones”
	p. 9	“Platicar y escuchar a mi hija.”	“Platicar y llegar a acuerdos, recordando que somos parte de la familia y cada integrante debe de poner un granito de arena para funcionar. Además, predicar con el ejemplo.”
	p. 31	“regañarla y darle uno de esos como dice la historieta”	“Platicar con ella y llegar a acuerdos”

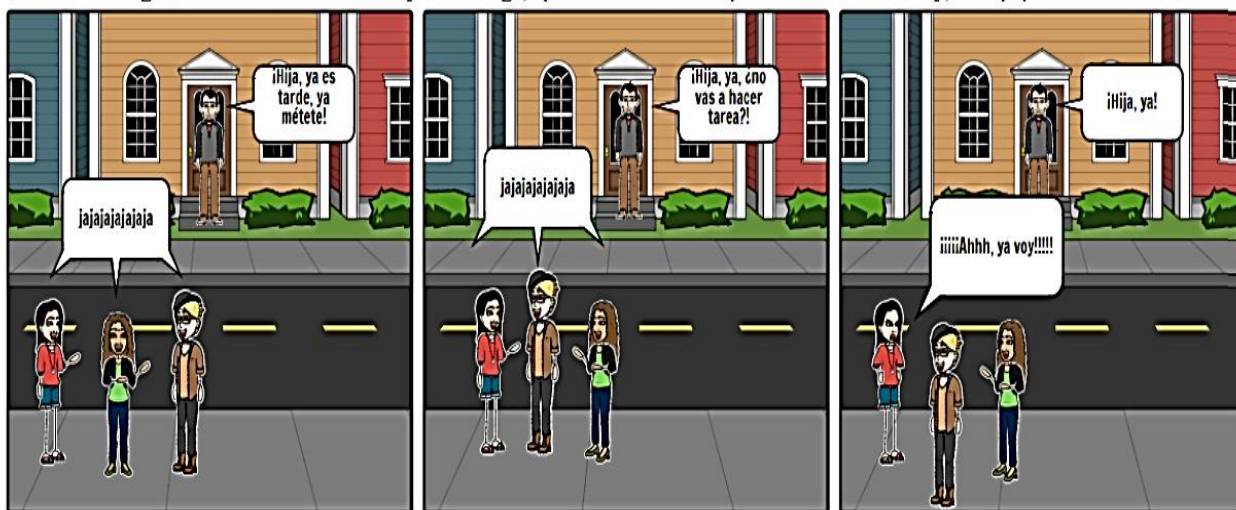
En la tabla 20 se puede observar que los participantes ya mencionan la conversación además del castigo para negociar acuerdos con sus hijas(os) adolescentes, además mencionan emociones que les generan estas situaciones más que responsabilizar a sus hijas(os) de su emoción. Esto se puede observar en los participantes número 2 y 19, donde inician comentando que la solución sería el castigo,

pero al finalizar buscan un acercamiento y entendimiento hacía el actuar del adolescente. En la figura 20 se observa la viñeta que los padres analizaron en la sesión 4 y en la tabla 21 se presentan los comentarios de las participantes respecto a esta situación tanto al inicio como al final del taller.

**Figura 20.**

*Situación de la sesión 4*

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



*Nota.* En esta viñeta se puede observar una preocupación común para los padres de adolescentes como es el tiempo invertido a la socialización, más que a la familia o deberes académicos.

**Tabla 21.** Comentarios de la sesión cuatro “¡A practicar!”

Pregunta	Número de participante	Evaluación Inicial	Evaluación Final
¿Qué haría usted en esa situación?	p. 4	<i>“Meterla y hablar con ella y establecer horarios.”</i>	<i>“Respirar con calma y dialogar con ella.”</i>
	p. 25	<i>“Ante esta situación honestamente es complicada la situación ya que evidenciar enfrente de otras personas alguna molestia que tenemos con nuestros hijos es un error en donde generalmente responden mal ya que los avergonzamos y eso genera peleas, así que yo hablaría con ella después de que ingrese a la casa”</i>	<i>“Tranquilizarme y hablar con mi hija cuando este calmada la situación”</i>
	p. 32	<i>“Molestia, al que ella ni siquiera me contestara cuando le estaba hablando y</i>	<i>“Ya habiendo cambiado el chip de una emoción con alto nivel de energía que</i>

*en el único momento que ella me contesta, lo haga de mala gana y con tono inadecuado, creo que sí nos llevaría esto a una discusión. Tratar de fijar mi atención a algo como mi respiración, dejar que las cosas se enfriaran un poco en mi mente, pensando lo que le iba a decir una vez entrando a casa y estuviéramos ya sin la presencia de sus amigos.”*

*solo me causaba desagrado, a otra emoción de bajo nivel de energía con cierto grado de agrado, oxigenando mi cuerpo y mente con los ejercicios de respiración. Tratar de arreglar la situación de manera asertiva, porque con palabras agresivas, condicionando o amenazando, a un adolescente, ¡así no conseguiré nada y menos con un adolescente!”*

En la tabla 21 se puede observar que los participantes reconocen emociones generadas por las situaciones y pensamientos respecto a sus hijas(os). Como es el ejemplo de los participantes número 4, 25 y 32, donde al finalizar la sesión buscan el dialogo con su adolescente una vez que ellos se han tranquilizado. además de reconocen que las emociones pueden ser intensas y que hay formas para poder regularlas de tal manera que no afecte de forma amplia la relación sus adolescentes y los amigos/as de ellos/ellas.

### ***Resultado de viñetas modalidad Google Meet***

En la figura 21 se observa la viñeta que los padres participantes de la modalidad *Google Meet* analizaron y comentaron antes y después de la sesión 2. En la tabla 22 se ilustra el discurso de los padres al examinar la viñeta de la figura 21, mostrada previamente.

**Figura 21.***Situación de la sesión 2*

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



*Nota.* Situaciones como esta se les presentaron a los padres, al menos seis veces durante el taller. Estas situaciones suelen ser cotidianas en el día a día de los padres de adolescentes.

**Tabla 22.** Comentarios de la sesión dos “Poniendo atención a los detalles”

Pregunta	Número de participante	Evaluación Inicial	Evaluación Final
¿Qué haría usted en esa situación?	p.9	<i>“Ir tras de él y no lo dejaría ir”</i>	<i>“Tranquilizarme y tratar de llegar a un acuerdo.”</i>
	p.30	<i>“Hablar con mi hija para hacerle ver que aún es pequeña para tomar la decisión ella sola”</i>	<i>“Hablar con ella y preguntarle por qué no me está consultando para pedirme permiso, explicarle que me siento enojada por esa situación”</i>

Tanto en el participante 9 como el 30, en la evaluación final, manifiestan el uso de una estrategia revisada en la sesión. Por ejemplo, en el caso uno, al tranquilizarse y llegar a un acuerdo se está aplicando la estrategia de modificación de la situación. Por otra parte, el participante número 30, nombra la emoción y después la expresa.

En la figura 22 se observa la viñeta que los padres analizaron en la sesión 3 y en la Tabla 23 se presentan los comentarios de la sesión.

**Figura 22.***Situación de la sesión 3*

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



*Nota.* En la figura 22 se ejemplifica una situación donde el adolescente no ha arreglado su habitación, aspecto frecuentemente enunciado por los padres en el taller. Situación que fue analizada y se comparten algunos comentarios en la tabla número 23.

**Tabla 23.** Comentarios de la sesión tres “Pensando y sintiendo para actuar”

Pregunta	Número de participante	de	Evaluación Inicial	Evaluación Final
	p.17		“Estar insistiendo”	“Hablarle varias veces, y la última hablarle sin enojo”
¿Qué haría usted en esa situación?	p.28		“Ser más firme y darle un tiempo exacto para que termine de recoger su cuarto”	“Le diría que tiene que recoger su cuarto para que el ambiente esté más acogedor y pueda descansar más a gusto.”

En los primeros comentarios se observa una preocupación hacia la disciplina por parte de los participantes, mientras que en los comentarios finales de la sesión 3, manifiestan la posibilidad de modificar su emoción, así como conversar acerca de los beneficios que se obtienen de un ambiente organizado.

En la figura 23 se observa la viñeta que los padres analizaron en la sesión 4 y en la tabla 24 se presentan los comentarios de esta situación.



**Figura 23.***Situación de la sesión 4*

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



*Nota.* En esta viñeta se puede observar una preocupación común para los padres de adolescentes como es el tiempo invertido a la socialización, más que a la familia o deberes académicos.

**Tabla 24.** Comentarios de la sesión cuatro “¡A practicar!”

Pregunta	Número de participante	Evaluación Inicial	Evaluación Final
¿Qué haría usted en esa situación?	p.9	“Tranquilizarme”	“Respirar y controlar mis emociones”
	p.28	“Esperar a que se vayan sus amigos y hablar”	“Respirar un poco para relajarme y no enojarme”

Como puede observarse ambos participantes pasaron de plantear una estrategia apropiada pero inespecífica a delimitar algo específico que podían realizar ante una situación como la presentada en la viñeta. Esto dejó ver la relevancia de nombrar y especificar las estrategias que se pueden poner en práctica ante diversas situaciones.

Los participantes al inicio de la sesión 4 expresaron la utilización de la estrategia de regulación emocional: inhibición de la respuesta. De igual manera, comentan la posibilidad de utilizar la técnica de respiración diafragmática para regular su emoción.

El cambio en el discurso de la viñeta analizada lleva a pensar que los padres comprendieron las estrategias, no solo su definición conceptual, sino como poder aplicarlas en distintas situaciones.

## Capítulo 4

### Conclusiones

A partir de lo realizado en este trabajo se concluye respecto al diseño y validación de un taller en distintas modalidades que responda a las particularidades de una escuela, a la implementación de este y sus resultados.

Con lo realizado se concluye que se cumplió con el objetivo de diseñar y validar un taller sobre regulación emocional, que articuló las necesidades de los padres en cuatro sesiones, cada una con temática en particular y de forma independiente. Para conseguirlo fue necesario responder a la demanda solicitada por las psicólogas de la escuela y adaptar una propuesta que había tenido éxito de manera presencial a una condición virtual, lo que permite tener un punto de partida que favorece los resultados obtenidos.

El considerar las sugerencias de los jueces permite mejorar el diseño del taller ya que enriquece y favorece el lenguaje utilizado para el planteamiento de actividades a partir de las instrucciones, así como garantizar el funcionamiento de los hipervínculos incluidos tanto para las actividades como para las presentaciones que acompañaron las temáticas. Esto resalta la necesidad de contar con expertos en diseño instruccional que oriente hacia la claridad del lenguaje tanto oral como escrito.

A partir de la experiencia surge la necesidad de incorporar para futuras implementaciones una sesión introductoria acerca del funcionamiento de la plataforma, tanto para el ponente como para los participantes, ya que esto evita dificultades en el proceso, como la falta de entendimiento del funcionamiento de las distintas herramientas de las plataformas y su uso.

Para darle un sustento teórico y metodológico al taller, es necesario contar con un modelo teórico que oriente el diseño instruccional, en este sentido el modelo A.S.S.U.R.E., resultó ser muy accesible que facilitó las actividades, así como promovió el reconocimiento de las condiciones

esenciales para el diseño de un taller virtual, desde los fundamentos teóricos, la toma de decisiones y su evaluación. A su vez, la flexibilidad del modelo permite la adecuación de propuestas presenciales a virtuales y viceversa.

En cuanto a la implementación de las sesiones cabe resaltar que las vías utilizadas permitieron el intercambio de experiencias no sólo de la facilitadora sino también entre los participantes, quienes compartieron sus conocimientos, experiencias e intercambiaron sus estrategias. Además de ello se generó un ambiente de confianza para compartir su sentir, a través de la escucha de sus propias emociones y propuestas, con respeto y acompañamiento mutuo ante las situaciones que les generaban estrés e intercambiar distintas opiniones de cómo actuar ante la situación.

Lo anterior lleva a reconocer como relevante, el considerar situaciones cotidianas para plantear a los participantes retos que posiblemente están viviendo, esto les lleva a reflexionar sobre sus propias experiencias pero también les modela el uso de estrategias que pueden utilizar para regular su emoción y al mismo tiempo ser un ejemplo para sus hijas(os).

Otro componente importante ha sido que la facilitadora comparte ejemplos desde su propia experiencia, contribuye al deseo de los padres para compartir, es decir, permite abrirse a la posibilidad de expresarse con naturalidad, darse cuenta de comprender que pueden experimentar situaciones difíciles que impactan en sus emociones y por lo tanto dificultan sus experiencias, en este sentido es importante que la facilitadora también tenga apertura para compartir su sentir y modele el derecho a expresar lo que a cada quien le ocurre.

Aun cuando fue un taller dirigido al aprendizaje de estrategias de R.E. permitió que los participantes comprendieran las implicaciones emocionales en las relaciones y permitió mejorar sus relaciones, así como ser conscientes de lo que hacen en el día a día con sus hijas(os) al tiempo de ser empáticos con las emociones de sus hijos tanto en lo emocional como en el uso de estrategias, y de esta manera estuvieron más abiertos a acompañarles desde la escucha y comprensión. Ante esto es

relevante considerar para acompañar a las familias, así como reconocer el impacto que tiene un taller más allá de su objetivo.

Como psicóloga escolar comprendí la relevancia de generar ambientes de confianza, en el que es necesario colocarse como igual para compartir experiencias y promover la participación de las familias, a darle valor al punto de vista de las familias, es decir, a generar un espacio de apertura en la que se puede expresar y validar lo que hacen, ante esto reconocí la importancia de respetar la individualidad, tales como los estilos de crianza que pese a esas diferencias se pueden hacer transformaciones que poco a poco van impactando en sus relaciones.

Comprendí que el atender a las personas adultas y generar espacios de reflexión conjunta acerca las generaciones y promueve la empatía, además de recordar sus propias vidas cuando eran adolescentes y desde ese lugar poder estar más disponible hacia las necesidades de sus hijas(os) pues las actividades les permitieron conectar con su sentir y reconocer que reproducían sin reflexionar acciones y actitudes que solían desaprobaban de sus padres, con esto resalto la importancia de tener en mente situaciones que lleven a los participantes a reflexionar sobre su propia vida y les conecte con la etapa que están viviendo sus hijas(os).

En lo personal, fue una experiencia enriquecedora, se tuvo la oportunidad de colaborar con dos secundarias, las cuales están abiertas al trabajo de la sede PAES y con gran disposición a recibir intervenciones. Esto facilitó el acercamiento a la población, ya que al contar con la ayuda de las orientadoras se pudo realizar el taller con un número mayor de participantes con respecto a la población que se puede alcanzar en espacios físicos.

Cabe aclarar que al inicio no fue fácil, el cambio de presencial a virtual fue difícil, ya que se carecía de experiencia en este campo digital. Sin embargo, con la guía correcta de la revisión de la literatura y los jueces expertos se logró perfeccionar el trabajo y brindar una intervención psicoeducativa que satisficiera las necesidades de la secundaria.

La oportunidad de haber realizado un estudio piloto sirvió como apoyo para cambiar la manera en que se daban las explicaciones, desde la instrucción inicial hasta un tema en específico.

Una vez concluida esta experiencia recomendaría ampliamente el ingreso a un taller sobre el manejo de estas plataformas previo a tomar este taller, ya que estas cuentan con gran cantidad de recursos distintos y que se podrían utilizar de distintas maneras. No solo por parte de los participantes sino también de los facilitadores futuros, para lograr un mejor dominio de estas.

## Referencias

- Aguilar Gordón F.R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Avello, I. Q. (2020). Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11.
- Barrios Castañeda, P, Ruiz, L.A, & González Guerrero, K (2012). La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación - Formación de residentes en el programa de Oftalmología. *Investigaciones Andina*, 14(24),402-412. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239024334004>
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., & Deater-Deckard, K. (2015). Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological bulletin*, 141(3), 602
- Castañeda, R. F. G., & Hernández-Cervantes, Q. (2020). El cuidado de sí y la espiritualidad en tiempos de contingencia por Covid-19. *Cogitare enferm*, 25, e73518. Recuperado de: <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/covid/porCOVID-19.pdf>
- Castillo, L. M. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 343-352.doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Castillo-Calero S. (2013). Guía para evaluar cursos en línea. Universidad de Puerto Rico en Aguadilla.
- Castro, C. (2016). El derecho internacional de la prevención y gestión de crisis. UNED. Recuperado de: [https://iugm.es/wp-content/uploads/2016/07/05-08\\_05\\_2015.pdf](https://iugm.es/wp-content/uploads/2016/07/05-08_05_2015.pdf)
- Daleth, D. (2020). La resiliencia ante los eventos actuales. *CuaDEErnos*. Recuperado de: [https://laescuelaencasa.mx/escuela-en-casa/alumnos-especial/lecturas/archivos-especial/02\\_RevistaCuaDEErnos-14052020.pdf#page=8](https://laescuelaencasa.mx/escuela-en-casa/alumnos-especial/lecturas/archivos-especial/02_RevistaCuaDEErnos-14052020.pdf#page=8)
- Domínguez-Álvarez, López-Romero, Gómez-Fraguela, & Romero. (2020). Emotion regulation skills in children during the COVID-19 pandemic: Influences on specific parenting and child adjustment. *Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 7(3), 81-87 doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2042.
- Flores-Macías, R.M. Guzmán Cedillo Y.I (2017). Aprendizaje profesional en línea y situado en la atención de adolescentes con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología educativa*, 5(1), ENERO-DICIEMBRE 2017, 65-80.
- García-Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.

- Gómez P, Calleja B (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación psicológica*, 8(1):96-117.
- Gros, B., & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 36(1), 1-13.
- Guzmán, K., Bastidas, B., & Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>.
- Guzmán-Cedillo, Y. I. G., Flores-Macías, R. D. C. F., & Segura, F. T. (2015). Diseño educativo en línea para la formación profesional en sexualidad humana. *Revista CPU-e*, (20), 212-237.
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). *Emotion regulation in achievement situations: An integrated model*. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126.
- Hernández, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2018/diciembre/0783876/Index.html>
- Hernández-Alcántara, M., Aguirre-Aguilar, G., & Balderrama-Trápaga, J. A. (2014). Revisión del modelo tecnoeducativo de Heinich y colaboradores (ASSURE). *Los Modelos Tecno-Educativos*, 61.
- James J. Gross (2014). *Emotional Regulation: Conceptual and empirical foundation*. Recuperado de: <https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf?t>
- Jardines Garza, F. J. (2011). Revisión de los principales modelos de diseño instruccional (Review of main instructional design models). *Innovaciones de negocios*, 8(16), 357-389.
- Jimeno, A. P., & López, S. C. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2430/243058940007/html/index.html>
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., de la Barrera, U., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). *Ajuste psicológico en cuidadores familiares de adolescentes: un análisis longitudinal durante el confinamiento por la COVID-19 en España Psychological adjustment in family caregivers of adolescents: a longitudinal analysis during confinement*. *Análisis y Modificación de Conducta*, 47(175), 35-49.
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., Postigo-Zegarra, S., Perez-Marin, M., & Montoya-Castilla, I. (2020). Family adjustment during the COVID-19 pandemic: a dyad study. *Revista De Psicología Clínica Con Niños Y Adolescentes*, 66-72. Recuperado de: <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/011.pdf>.
- Lima, M. G. B. (2010). El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, (1), 9.

- López, C. C., & D'Silva, F. (2020). Enseñar en pandemia: Diseño Instruccional (DI) como herramienta fundamental para atreverse en la educación digital. *Revista Electrónica de Divulgación de Metodologías emergentes en el desarrollo de las STEM*, 2(1), 3-21.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2017). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 501-522. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1286>.
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental:¿ Qué Sabemos Actualmente?. *Revista Caribeña de Psicología*, 143 152. <https://revistacaribenadepsicologia.com/index.php/rcp/article/download/4907/4335>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000703>
- Molina, X. M., Jálabe, M. A. O., Herrera, M. S. M., & Gómez, R. E. (2021). Encuesta de salud mental a padres y madres de familia y cuidadores de la comunidad educativa en Barrancabermeja en el contexto de la emergencia generado por la covid-19 en el 2020. Recuperado de: [https://www.cer.org.co/wp-content/uploads/2021/02/Informe\\_Salud\\_Mental.pdf](https://www.cer.org.co/wp-content/uploads/2021/02/Informe_Salud_Mental.pdf)
- Morán-Quiñonez, J. R. (2017). Contención emocional: una necesidad para la desactivación emocional Ante Stress-Burnout. *Polo del Conocimiento*, 2(11), 154-165. Doi: [10.23857/pc.v2i11.399](https://doi.org/10.23857/pc.v2i11.399)
- Morelen, D., Shaffer, A., & Suveg, C. (2016). Maternal emotion regulation: Links to emotion parenting and child emotion regulation. *Journal of Family Issues*, 37(13), 1891–1916. <https://doi.org/10.1177/0192513X14546720>
- Pereira R & Fernandes D.M.L. (2020). Estratégias de regulação emocional de pais: uma revisão da literatura. *Psicologia Clínica*, 32(2), 231-250. <https://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0032n02A02>
- Pereira, A. I., Barros, L., Roberto, M. S., & Marques, T. (2017). Development of the Parent Emotion Regulation Scale (PERS): Factor structure and psychometric qualities. *Journal of Child and Family Studies*. 26(12), 3327-3338. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0847-9>
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Reche-Camba, E. (2019). *Evaluación de la regulación emocional cognitiva en fibromialgia mediante el instrumento Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)*. [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelonag]. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl\\_10803\\_667437/erc1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_667437/erc1de1.pdf)
- Rodas Santos, C. M., Argueta Martínez, M. D., & Quijada Mejía, G. V. (2020). La dinámica familiar y la necesidad de la formación en la regulación emocional así como en hábitos pedagógicos. Recuperado de: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/4226/1/0002969-ADARTRD.pdf>



- Rodríguez Rodríguez, T., Fonseca Fernández, M., Valladares González, A. M., & López Angulo, L. M. (2020). Protocolo de actuación psicológica ante la COVID-19 en centros asistenciales. Cienfuegos. Cuba. *MediSur*, 18(3), 368-380. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2020000300368&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000300368&lng=es&tlng=es).
- Salazar, I., Caballo, V., & González, D. (2007). La intervención psicológica cognitivo-conductual en las crisis asociadas a desastres: una revisión teórica. *Psicología Conductual*, 15(3), 389-405. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Vicente-Caballo/publication/259494584\\_La\\_intervencion\\_psicologica\\_cognitivo-conductual\\_en\\_las\\_crisis\\_asociadas\\_a\\_desastres\\_una\\_revision\\_teorica\\_Psychological\\_cognitive\\_behavioral\\_crisis\\_intervention\\_related\\_to\\_disasters\\_a\\_theoretical\\_framework/links/0c96052c437ec6f7e1000000/La-intervencion-psicologica-cognitivo-conductual-en-las-crisis-asociadas-a-desastres-una-revision-teorica-Psychological-cognitive-behavioral-crisis-intervention-related-to-disasters-a-theoretical-fram.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vicente-Caballo/publication/259494584_La_intervencion_psicologica_cognitivo-conductual_en_las_crisis_asociadas_a_desastres_una_revision_teorica_Psychological_cognitive_behavioral_crisis_intervention_related_to_disasters_a_theoretical_framework/links/0c96052c437ec6f7e1000000/La-intervencion-psicologica-cognitivo-conductual-en-las-crisis-asociadas-a-desastres-una-revision-teorica-Psychological-cognitive-behavioral-crisis-intervention-related-to-disasters-a-theoretical-fram.pdf)
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2017). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3).. doi: 10.5872/psiencia/8.3.22
- Smits T, Simons M (2020). *Language Education and Emotions: Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*. Recuperado de: [https://books.google.es/books?id=3Pj2DwAAQBAJ&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.es/books?id=3Pj2DwAAQBAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Sociás, C. O., Brage, L. B., & Nevot-Caldentey, L. (2020). Apoyo familiar ante el covid-19 en España. Recuperado de: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/297/351>
- Tejeda, M., Robles, R., González-Forteza, C & Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala " Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, 35(6), 521-526. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000600010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600010&lng=es&tlng=es).
- Tupac Yupanqui Bustamante, M. A, Palomino Gonzales , L., Rios Espinoza, C., & Cornejo Guevara, M. E. (2020). Entorno virtual sincrónico y su efecto en el desarrollo de un programa para padres y madres en tiempos de COVID-19. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 1-18. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1601>
- Valdés Cuervo, A.A. & Urías Murrieta, M, (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000400007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007&lng=es&tlng=es).
- Vega, L. (2015). Programa de maestría con residencia en psicología escolar. *Asignaturas*. UNAM. Recuperado de: [https://psicologia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/2013/11/FOLLETO-PREPSE\\_2015\\_U%cc%81ltima-versio%cc%81n\\_gene15.pdf](https://psicologia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/2013/11/FOLLETO-PREPSE_2015_U%cc%81ltima-versio%cc%81n_gene15.pdf)
- Velasco S (2019). sustentante. *Regulación emocional en padres de adolescentes y su impacto en la relación padre-hijo*. [tesis de maestría, facultad de psicología Universidad Nacional Autónoma

de México]. TESIUNAM, Disponible en:  
<http://132.248.9.195/ptd2018/diciembre/0783876/Index.html>

Zárate-Alva, N. E., & Sala-Roca, J. (2019). Socio-emotional skills of girls and young mothers in foster care. *Children and Youth Services Review*, 100, 50-56.


## Anexos

## Anexo 1. Carteles de invitación al taller y sesiones

**TALLER:  
"REGULACIÓN  
EMOCIONAL EN  
PADRES DE  
ADOLESCENTES "**

LA  
SECUNDARIA  
LUDMILA  
YIVKOVA  
229  
CONVOCA A:

Impartido por:  
Lic. Regina Castillo Guasch



SESIONES EN LÍNEA POR:  
GOOGLE CLASSROOM

Reserva tu lugar:  
[https://forms.gle/1R8itu  
7Vtj737zcx8](https://forms.gle/1R8itu7Vtj737zcx8)

 Contacto:  
reginaguasch@hotmail.com



**4**  
Facultad  
de Psicología

**PAES**  
Programa Académico de Carrera en Psicología

# TALLER: "REGULACIÓN EMOCIONAL EN PADRES DE ADOLESCENTES "

Sesión 1: Explorando las  
emociones

Impartido por:  
Lic. Regina Castillo Guasch



SESIONES EN LÍNEA POR:  
GOOGLE CLASSROOM

INICIO:  
12 DE ABRIL DEL  
2021

Reserva tu lugar:  
<https://forms.gle/1R8itu>

LA  
SECUNDARIA  
LUDMILA  
YIVKOVA  
229  
CONVOCA A:



Contacto:  
[reginaguasch@hotmail.com](mailto:reginaguasch@hotmail.com)



4  
Facultad  
Psicología

PATS  
Programa Alcanzando el Éxito en Secundarias

LA  
SECUNDARIA  
LUDMILA  
YIVKOVA 229  
CONVOCA A:

# TALLER: "REGULACIÓN EMOCIONAL EN PADRES DE ADOLESCENTES "

*SESIÓN 2: PRESTANDO ATENCIÓN A LOS  
DETALLES*

Impartido por:  
Lic. Regina Castillo Guasch



**Sesión en línea: por  
Google Classroom**

**19 de abril del 2021**



**Contacto:**  
[reginaguasch@hotmail.com](mailto:reginaguasch@hotmail.com)



Facultad  
de Psicología



Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria





La secundaria  
Ludmila Yivkova 229  
convoca a:

**TALLER:  
"REGULACIÓN  
EMOCIONAL EN  
PADRES DE  
ADOLESCENTES"**

**SESIÓN 3:  
PENSANDO Y  
SINTIENDO PARA  
ACTUAR**

*Impartido por: Lic. Regina Castillo  
Guasch*



**Sesión en línea: por Google Classroom**

**26 de abril del 2021**



Contacto:  
[reginaguasch@hotmail.com](mailto:reginaguasch@hotmail.com)

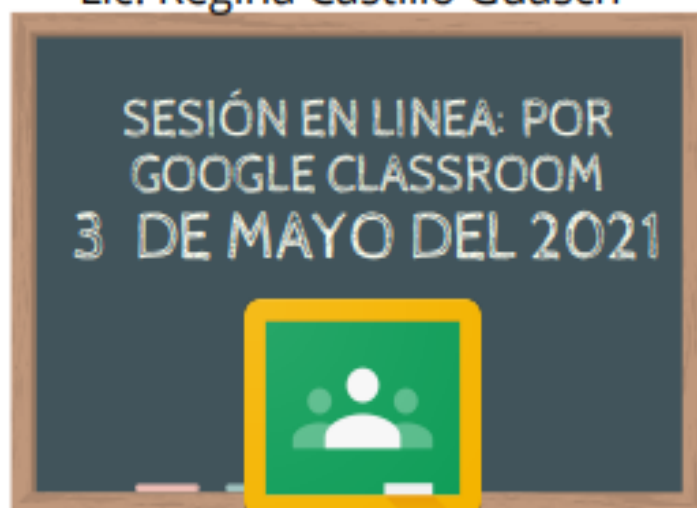
LA SECUNDARIA LUDMILA YIVKOVA  
229 CONVOCA A:

# Taller: Regulación Emocional en padres de adolescentes.

Sesión 4: ¡Practicando!

Impartido por:

Lic. Regina Castillo Guasch



Contacto:  
[reginaguasch@hotmail.com](mailto:reginaguasch@hotmail.com)



Anexo 2. Cuestionario de validación adaptado de Torices (2014).  
Primera parte

## Validación "Taller Regulación emocional en padres de adolescentes"

Después de revisar la secuencia "Taller de regulación emocional en padres de adolescentes" le pedimos que califique cada módulo (sesión) en las cuatro categorías que a continuación se explican marcando el alveolo de 0 si no se cumple con el criterio, 1 si se cumple parcialmente y 2 si se cumple cabalmente.

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

\*Adaptado de Torices (2014).

Pertinencia. Valora la adecuación al contexto y características de los participantes.

	0	1	2
Sesión 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesión 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesión 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesión 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Contenido. Valora la congruencia entre los elementos de la secuencia instruccional (actividades, materiales, formatos evaluación) con los temas y objetivos del taller.

	0	1	2
Sesión 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evaluabilidad. Valora si la forma en que se está evaluando el programa y actividades es adecuada para identificar los logros de los participantes en el taller y del objetivo del taller en general.

	0	1	2
Sesión 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evaluabilidad. Valora si la forma en que se está evaluando el programa y actividades es adecuada para identificar los logros de los participantes en el taller y del objetivo del taller en general.

	0	1	2
Sesión 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sesión 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Segunda parte

### Evaluación de elementos de la secuencia

A continuación se le presenta una adaptación del instrumento de Castillo-Calero (2016) por favor utilice la escala que aparece a continuación, para evaluar la secuencia. Marque el alveolo con el que usted califica el elemento en una escala de 1 a 4.

- 1: nada de acuerdo
- 2: poco de acuerdo
- 3: de acuerdo
- 4: muy de acuerdo

Existe un mensaje de BIENVENIDA al comienzo del curso por parte del profesor(a).

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indica con qué frecuencia debe entrar al curso el/la estudiante y qué hacer cuando entra (ej. debe entrar diariamente al curso, revisar su correo electrónico, entre otros).

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se incluye información del profesor(a) y se incluyen diversas formas de comunicarse con él/ella; (ejemplo: correo electrónico, chat, número de teléfono, página web, fax, especifica la disponibilidad para sus horas de oficina virtual).

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Los materiales instruccionales son adecuados y cumplen con los objetivos del curso.

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- 

El curso utiliza materiales o actividades para satisfacer distintos estilos de aprendizaje.

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- 

Los objetivos están articulados con el contenido y especificados en cada módulo, unidad o capítulo (ya sea en la introducción o presentaciones).

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- 

El contenido del curso se distribuye en cada bloque temático en segmentos manejables.

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Explica los conceptos, provee ejemplos y define términos en la mayoría de los módulos.

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- 

Las actividades y asignaciones proveen al estudiante oportunidades amplias para practicar y aplicar conceptos y destrezas de manera real y relevante.

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- 

Todos los enlaces utilizados externos e internos funcionan y abren en una nueva página.

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- 

La organización del contenido del curso es consistente y lógica a través de todo el curso.

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Las herramientas tecnológicas utilizadas apoyan los objetivos de instrucción del curso y se integran con texto y tareas.

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### Anexo 3. Escala de dificultad en la regulación emocional (DERS)

	Nada parecido a mí	Poco parecido a mí	Parecido a mí	Muy parecido a mí
Tengo claros mis sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pongo atención a como me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis emociones me sobrepasan y están fuera de control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No tengo idea de cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le hago caso a mis sentimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se exactamente cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy confundido/a por cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me siento mal puedo reconocer cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Me enojo conmigo mismo por sentirme de esa manera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta trabajo hacer mis deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que así me sentiré por mucho tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que soy débil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento culpable por sentirme de esa manera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta trabajo concentrarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta trabajo controlar lo que hago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me molesto conmigo mismo/a por sentirme mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo/a

Creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento.

Pierdo el control de como me porto

Se me dificulta pensar en algo más

Me toma mucho tiempo sentirme mejor.



### Anexo 4. Cartas descriptivas para modalidad Google Meet (videollamada)

<b>Sesión 1: Explorando las emociones</b>				
<b>Objetivo general:</b>	Los participantes reconocerán la importancia de la regulación emocional y conocerán la <b>variedad</b> de emociones mediante ejercicios.			
<b>Actividades 60 min</b>				
<b>1. Bienvenida</b>	<b>Secuencia didáctica</b>		<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
	<b>Facilitador</b>	<b>Participantes</b>	Presentación de powerpoint, diapositiva 1-6 <a href="https://view.genial.ly/60202d99c7e0a27d7691f0fa">https://view.genial.ly/60202d99c7e0a27d7691f0fa</a>	5 minutos
	Dará la bienvenida a los participantes y les comentará en qué consiste el taller, su estructura y finalidad. Se menciona el objetivo de la sesión.	Escucharán al facilitador y expondrán sus dudas.		
<b>2. Evaluación inicial</b>	Se les proporcionará un link a los participantes el cual consta de la evaluación inicial, se les pedirá que contesten. <a href="https://forms.gle/UW GmmRLs21BNGb6F7">https://forms.gle/UW GmmRLs21BNGb6F7</a>	Con testaran el cuestionario	Cuestionario elaborado en Forms Diapositiva 5	5 minutos
<b>3. Actividad rompehielo</b>	A manera de actividad rompe hielo, se les comentará a los participantes que realizarán un juego, el cual consiste en un ejercicio donde de 4 a 5 papás tendrán la oportunidad de participar y contar alguna experiencia relacionada a distintas emociones.	Participan comentando alguna situación que les generó alguna emoción de alegría, enojo, tristeza, miedo, etc.	Presentación PowerPoint Diapositiva 6	7 minutos
<b>4. Explicación</b>	Retomará la actividad y comentarios anteriores, resaltará que todos los presentes experimentan	Pres tarán atención a la explicación del término	Hoja Lápiz Presentación de PowerPoint	15 minutos

	<p>situaciones, ya sea con sus hijas(os), pareja, comunidad, etc., en las que en ocasiones no se sabe qué hacer o qué decir, debido a eso es de gran ayuda el querer aprender a mejorar la R.E. y que esto lo lograremos a través del uso de distintas estrategias que serán explicadas a lo largo del taller.</p> <p>Les preguntará si conocen el término de regulación emocional y su uso, una vez que los participantes comenten, dará la definición y comenzará la explicación de los temas.</p> <p>Presentará el termómetro emocional y el modelo de regulación emocional de Gross, el cual irá guiando las actividades del taller.</p>	R.E., el termómetro o emocional y del modelo de Gross. En caso de dudas las expondrán y comentarán, de ser necesario.		
5. Actividad Termómetro emocional	<p>Se les mostrará a los participantes imágenes colocadas en los distintos cuadros del termómetro emocional, se les pedirá a los participantes que en una hoja en blanco hagan el trazo del termómetro emocional, donde en cada recuadro tienen que utilizar de dos a tres emociones que creen que refleje las</p>	Realizarán el ejercicio y expondrán sus dudas si es necesario.	Hoja Lápiz Presentación de PowerPoint	1 0 minutos

		imágenes ; el reto será que no pueden utilizar las emociones primarias (alegría, enojo, tristeza, disgusto), esto con la finalidad de que se amplíe el vocabulario emocional y reconozcan las distintas emociones presentes en las situaciones.		
6. Ejercicio Situación	E	<p>Mencionará que es importante partir de la propia experiencia para que el taller sea de utilidad a los participantes. Pedirá a los participantes que piensen en una situación donde tienen comúnmente conflicto con sus hijas(os), pareja, personas de la comunidad, etc. y contesten las preguntas que se les plantean en las hojas de trabajo.</p> <p>Invitará a los participantes a comentar lo que escribieron y si tuvieron alguna dificultad para realizar el ejercicio (dos a tres ejemplos) .</p>	Elegirán una situación de conflicto para trabajar con ella. Se les brindará el termómetro emocional para que identifiquen emociones	<p>Hoja Lápiz Presentación PowerPoint</p> <p>8 minutos</p>
7. Cierre de la sesión	C	Iniciará la reflexión grupal sobre los componentes de la respuesta emocional, enfatizando que las emociones se pueden regular y que esto tiene un impacto	Participarán en la reflexión grupal dando ejemplos de las dificultades	5 minutos

	positivo en las relaciones que se establecen, pidiendo a dos o tres participantes que comenten acerca de la importancia que les dan a los aspectos revisados en la sesión.	s que tuvieron y los elementos que pudieron identificar.		
8. Evaluación final	Se les proporcionará un link a los participantes el cual consta de la evaluación final, se les pedirá que contesten.  <a href="https://forms.gle/G8iDAizvTZEWv2DXA">https://forms.gle/G8iDAizvTZEWv2DXA</a>	Constarán el cuestionario	Cuestionario de Forms	5 minutos

<b>Sesión 2: Prestando atención a los detalles</b>				
<b>Objetivo general:</b>	Los participantes reconocerán las diferentes <b>estrategias</b> de regulación emocional y cómo las emociones se generan por distintas situaciones influyendo en la forma de responder ante ellas.			
<b>Actividades 60 min</b>				
	<b>Secuencia didáctica</b>		<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
<b>1.</b>	<b>Facilitador</b>	<b>Participantes</b>	Presentación de powerpoint, diapositiva 2  <a href="https://app.genial.ly/edit/or/602031e6c7e0a27d7691f135">https://app.genial.ly/edit/or/602031e6c7e0a27d7691f135</a>	5 minutos
	Dará la bienvenida a los participantes y les comentará en qué consiste la sesión y su objetivo.	Escucharán al facilitador y expondrán sus dudas.		
<b>2. valoración inicial</b>	Se les proporcionará un link a los participantes el cual consta de la evaluación inicial, se les pedirá que contesten.  <a href="https://forms.gle/CSfPCqtCcJ3HAqZ86">https://forms.gle/CSfPCqtCcJ3HAqZ86</a>	Contestaran el cuestionario	Cuestionario elaborado en Forms	5 minutos
<b>3. Preguntas de reflexión</b>	Guiará la reflexión a través de preguntas como ¿qué son las emociones?, ¿Qué función tiene la emoción?, ¿cómo se puede regular la emoción?, ¿conozco alguna estrategia de R.E.?, etc. Tomará nota de los aspectos más relevantes de las opiniones descritas, como las emociones y las respuestas y las retomará para presentar el objetivo de la sesión.	Participaran contestado a las preguntas de reflexión (2 o 3 participaciones)	Presentación PowerPoint	7 minutos
<b>4,Exposición</b>	B	Prestarán	Presentación de PowerPoint	15

	<p>rindará la definición de estrategia y explicará las 4 fases y 5 estrategias del modelo de Gross.</p>	<p>atención a la explicación y en caso de dudas las expondrán y comentarán, de ser necesario.</p>		<p>minutos</p>
<p><b>5. actividad generando alternativas</b></p>	<p>Retomará lo explicado previamente comentando que, ante cada situación que genere conflicto, se presentan emociones distintas y que esto está relacionado con algunas conductas.</p> <p>Proporcionará las hojas de trabajo y explicará la actividad. Pedirá a los participantes que elijan una situación de conflicto que consideren relevante, ya sea porque se trata de algo en común o porque pueden identificar los elementos más claramente y les brindará la instrucción.</p> <p>Pedirá de dos a tres participaciones y cerrará la actividad comentando la importancia que tiene el cambio de respuesta para la regulación emocional y para la relación con las hijas(os), enfatizando que es necesario hacer consciente la emoción y la respuesta que tenemos en cada situación. También hará</p>	<p>Ellegirán una situación para trabajar en esta actividad. Emplearán la hoja de trabajo para analizar la situación e identificar las respuestas negativas que pueden derivarse de ella</p> <p>Expondrán sus dudas en caso de ser necesario.</p>	<p>Hoja de trabajo Lápiz Presentación de PowerPoint</p>	<p>10 minutos</p>

	<p>evidente la capacidad de los participantes de establecer alternativas, como individuos y apoyados de otros. Asimismo la importancia de reconocer las distintas emociones presentes en el día a día.</p>			
<p><b>6. actividad prestando atención a los detalles</b></p>	<p>Se explicará que esta sesión se aprendió que nuestras emociones, ante distintas situaciones pueden cambiar si prestamos atención a distintos detalles de la misma situación y pudimos poner en práctica la generación de respuestas alternativas ante situaciones de conflicto.</p> <p>Brindará la instrucción, se le pide al participante que recuerde una situación con su hijo que le haya generado conflicto.</p>	<p>Realizarán la actividad, al finalizar dos o tres participantes comentarán el contenido de su tarea.</p>	<p>Hoja Lápiz Presentación PowerPoint</p>	
<p><b>7. cierre de la sesión</b></p>	<p>Iniciará la reflexión grupal sobre los componentes de la respuesta emocional, enfatizando que las emociones se pueden regular y que esto tiene un impacto positivo en las relaciones que se establecen, pidiendo a dos o tres participantes que comenten acerca de la importancia que les dan a los aspectos revisados en la sesión.</p>	<p>Participarán en la reflexión grupal dando ejemplos de las dificultades que tuvieron y los elementos que pudieron identificar.</p>		<p>8 minutos</p>

<b>8. valoración final</b>	Se les proporcionará un link a los participantes el cual consta de la evaluación final, se les pedirá que contesten. <a href="https://forms.gle/6UAW1cQUFB1ZgQBVA">https://forms.gle/6UAW1cQUFB1ZgQBVA</a>	Contestarán el cuestionario	Cuestionario de Forms	
----------------------------	---	-----------------------------	-----------------------	--



<b>Sesión 3: Pensando y sintiendo para actuar</b>				
<b>objetivo general:</b>	Los participantes reconocerán el papel central que tienen los pensamientos y creencias en la regulación de las emociones.			
<b>Actividades 60 min</b>				
<b>bienvenida</b>	<b>Secuencia didáctica</b>		<b>Materiales</b>	<b>tiempo</b>
	<b>Facilitador</b>	<b>participantes</b>	Presentación de PowerPoint  <a href="https://docs.google.com/presentation/d/1hNrMvrZYcOCEovzFV1K0pb4wrEfHZjac/edit#slide=id.p30">https://docs.google.com/presentation/d/1hNrMvrZYcOCEovzFV1K0pb4wrEfHZjac/edit#slide=id.p30</a>	minutos
	Dará la bienvenida a los participantes, se les comentará en qué consiste la sesión y su objetivo.  <a href="https://docs.google.com/forms/d/1vTNI467DC0sp6Xeb-iOs_Z2fAGNSKoBqD4c1cSSk70/edit">https://docs.google.com/forms/d/1vTNI467DC0sp6Xeb-iOs_Z2fAGNSKoBqD4c1cSSk70/edit</a>	escucharán al facilitador y expondrán sus dudas.		
<b>evaluación inicial</b>	Se les proporcionará un link a los participantes el cual consta de la evaluación inicial, se les pedirá que contesten.  <a href="https://forms.gle/poUnQRp2uQufhYY37">https://forms.gle/poUnQRp2uQufhYY37</a>	contestarán el cuestionario	Cuestionario elaborado en Forms	minutos
<b>preguntas</b>	Guiará la reflexión a través de preguntas como ¿qué son las emociones?, ¿Qué función tiene la emoción?, ¿cómo se puede regular la emoción?, ¿conozco alguna estrategia de R.E.?, etc. ¿Qué es una creencia? ¿Cómo influyen las creencias en nuestras emociones? Tomará nota de los aspectos más relevantes de las opiniones descritas, como las emociones y las respuestas y las retomará para presentar el objetivo de la sesión.	participarán contestado a las preguntas de reflexión (2 o 3 participaciones).	Presentación PowerPoint	minutos
<b>explicación</b>	Brindará la definición de creencia y su relación con la conducta a través de una presentación de PowerPoint, al igual mencionara	restarán atención a la explicación	Presentación de PowerPoint	

	<p>algunos ejemplos donde se puede relacionar una conducta con alguna creencia.</p> <p>Cerrará enfatizando que las creencias no son erróneas o verdaderas, sino que son ideas que guían nuestra conducta y que, en ocasiones pueden llevarnos a entrar en conflictos, si no regulamos nuestras emociones y conductas derivadas de ellas</p>	<p>ón</p> <p>Expondrán sus dudas y comentarán los ejemplos .</p>		
<p><b>Actividad</b></p> <p><b>Importancia de las creencias</b></p>	<p>Retomará que hasta ahora han visto que lo que se cree, siente y hace muestran una relación muy cercana. Por ello a manera de ejercicio se les pedirá que reflexionen los ejemplos que se muestran en la siguiente tabla, para que puedan identificar la creencia que se relaciona con una emoción y origina una conducta.</p> <p>Se brindará la instrucción y se pedirá que participen.</p>	<p>nirán la creencia o pensamiento con la emoción y la conducta que consideren adecuada.</p> <p>Comentarán sus respuestas en plenaria y agregará emociones o conductas en caso de considerarlo conveniente en cada caso</p>	<p>Hoja de trabajo</p> <p>Lápiz</p> <p>Presentación de PowerPoint</p>	
<p><b>Explicación de estrategias de reaparición</b></p>	<p>Presentará dos estrategias para regular las emociones: parada de pensamiento y termómetro emocional.</p>	<p>restarán atención a la explicación,</p>	<p>Hoja</p> <p>Lápiz</p> <p>Presentación PowerPoint</p>	

		expondrán sus dudas y comentarán los ejemplos.		
<b>Actividad parada de pensamiento</b>	Se recuerda que en la sesión se aprendió acerca del papel que tiene las creencias y pensamientos en las emociones que experimentamos, su intensidad y la respuesta que se da ante la situación. Al igual como a partir de las dos estrategias explicadas se hará un ejercicio. El facilitador da la instrucción y pedirá que participen	Los participantes presentarán atención a las instrucciones, resolverán el ejercicio, exponerán sus dudas en caso de ser necesario y participarán comentando lo que colocaron en la hoja de trabajo.	Hoja Lápiz Presentación de powerpoint	
<b>Cierre de la sesión</b>	Pediré a 2 o 3 participantes que comenten acerca de la importancia que le dan a los aspectos revisados en la sesión y finalizará con el cierre de sesión.	Participarán en la reflexión grupal dando ejemplos de las dificultades que tuvieron y los elementos que pudieron		

		identificar.		
<b>valuación final</b>	Se les proporcionará un link a los participantes el cual consta de la evaluación final, se les pedirá que contesten.  <a href="https://docs.google.com/forms/d/1p6MSIVo_nbtpwA3AZutX7MB_WOsKenQT7ZqQLD5flQ0/edit">https://docs.google.com/forms/d/1p6MSIVo_nbtpwA3AZutX7MB_WOsKenQT7ZqQLD5flQ0/edit</a>	contestarán el cuestionario	Cuestionario de Forms	

**Sesión 4: ¡A practicar!**

<b>Objetivo general:</b>	Los participantes conocerán una técnica de respiración diafragmática y la pondrán en práctica.			
<b>Actividades 60 min</b>				
<b>i e n v e n i d a</b>	<b>Secuencia didáctica</b>		<b>Material</b>	<b>tiempo</b>
	<b>Facilitador</b>	<b>Participantes</b>	Presentación de powerpoint	minutos
	Dará la bienvenida a los participantes, se les comentará en qué consiste la sesión y su objetivo.	Escucharán al facilitador y expondrán sus dudas.		
<b>2. Evaluación inicial</b>	Se les proporcionará un link a los participantes el cual consta de la evaluación inicial, se les pedirá que contesten.	Contestarán el cuestionario	Cuestionario elaborado en Forms	minutos
<b>3. Preguntas</b>	Guiará la reflexión a través de preguntas como ¿qué son las emociones?, ¿Qué función tiene la emoción?, ¿cómo se puede regular la emoción?, ¿conozco alguna estrategia de R.E.?, ¿Conozco alguna técnica de relajación? Tomará nota de los aspectos más relevantes de las	Participarán contestando a las preguntas de reflexión (2 o 3 participaciones).	Presentación PowerPoint	minutos

		opiniones descritas, como las emociones y las respuestas y las retomará para presentar el objetivo de la sesión.			
<b>4. Explicación</b>	<b>E</b>	Explicará en qué consiste la respiración diafragmática, tanto en sus beneficios como pasos para realizarla Cerraré enfatizando que realizar una buena respiración ayuda a calmar al organismo y da sensaciones de armonía, tranquilidad, etc.	<b>P</b>	Presentación de PowerPoint	
<b>5. Repaso estrategias de RE</b>	<b>R</b>	A manera de repaso se les presentará a los participantes una hoja de trabajo donde tienen que analizar una situación vivida y contestar a las preguntas correspondientes.	<b>C</b>		
<b>6. Cierre de la sesión</b>	<b>C</b>	Pediré a 2 o 3 participantes que comenten acerca de la importancia que le dan a los aspectos revisados en la sesión y finalizaré con el cierre de sesión.	<b>P</b>		

<p><b>7. E</b> <b>valuación final</b></p>	<p>Se les proporcionará un link a los participantes el cual consta de la evaluación final, se les pedirá que contesten.</p>	<p>ontestará n el cuestionar io</p>	<p>Cuestion ario de Forms</p>	
---	---	---	-----------------------------------	--

### Anexo 5. Estadístico de confiabilidad para escala DERS

#### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	98	99.0
	Excluidos <sup>a</sup>	1	1.0
	Total	99	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.924	.925	25

#### Estadísticos de resumen de los elementos

	M edia	M ínimo	M áximo	Ra ngo	Máximo /mínimo
Medias de los elementos	1. 693	1. 378	2. 102	.7 24	1.526
Varianzas de los elementos	.7 04	.4 44	1. 059	.6 15	2.387
Covarianzas inter- elementos	.2 31	- .128	.5 95	.7 23	-4.651
Correlaciones inter- elementos	.3 30	- .197	.7 57	.9 53	-3.850

**Estadísticos de resumen de los elementos**

	V	N de
	arianza	elementos
Medias de los elementos	.0 48	25
Varianzas de los elementos	.0 20	25
Covarianzas inter- elementos	.0 28	25
Correlaciones inter- elementos	.0 58	25



## Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianz a de la escala si se elimina el elemento	Correlac ión elemento-total corregida	Correlac ión múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	40.28	155.171	.012	.	.929
2	40.35	148.579	.347	.	.924
3	40.36	144.397	.588	.	.921
4	40.72	147.068	.384	.	.924
5	40.72	141.995	.702	.	.919
6	40.23	153.336	.089	.	.928
7	40.30	150.025	.249	.	.926
8	40.57	140.433	.713	.	.918
9	40.70	141.901	.643	.	.920
10	40.38	152.176	.138	.	.928
11	40.46	139.942	.627	.	.920
12	40.76	143.341	.549	.	.921
13	40.87	143.168	.709	.	.919
14	40.83	141.568	.718	.	.918
15	40.76	141.981	.590	.	.920
16	40.77	141.254	.690	.	.919
17	40.52	139.613	.627	.	.920
18	40.72	139.707	.752	.	.918
19	40.96	144.596	.679	.	.920

20	40.69	141.947	.623	.	.920
21	40.82	143.224	.651	.	.920
22	40.92	142.220	.755	.	.918
23	40.78	142.320	.704	.	.919
24	40.80	141.174	.704	.	.919
25	40.84	142.550	.631	.	.920

## Anexo 6. Reactivos por dimensión de la adaptación escala DERS.

Dimensiones	Ítems
1. Claridad	1.1 Mis emociones me sobrepasan y están fuera de control
	1.2 No tengo idea de cómo me siento
	1.3 Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento
	1.4 Estoy confundido/a por cómo me siento
2. Conciencia	2.1 Tengo claros mis sentimientos
	2.2 Pongo atención a como me siento
	2.3 Le hago caso a mis sentimientos
	2.4 Se exactamente cómo me siento
	2.5 Cuando me siento mal puedo reconocer cómo me siento
3. Metas	3.1 Me cuesta trabajo hacer mis deberes
	3.2 Me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas
	3.3 Me cuesta trabajo concentrarme
	3.4 Me cuesta trabajo controlar lo que hago
	3.5 Pierdo el control de cómo me porto
	3.6 Se me dificulta pensar en algo más
4.No aceptación	4.1 Me enojo conmigo mismo por sentirme de esa manera
	4.2 Creo que así me sentiré por mucho tiempo
	4.3 Me siento culpable por sentirme de esa manera
	4.4 Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor
	4.5 Me molesto conmigo mismo/a por sentirme de esa manera
	4.6 Me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo/a
	4.7 Creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento
	4.8 Me toma mucho tiempo sentirme mejor

Nota. En la tabla superior se pueden observar los ítems que se utilizaron para la escala DERS, cabe recalcar que esta escala se adaptó a 24 de los 36 ítems (Tejeda, Robles, González-Forteza & Andrade, 2012).