



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**“CUADERNILLO DIGITAL PARA PROMOVER
CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN
DOCENTES DE NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA: UN
ESTUDIO DE CASO CUALITATIVO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

JOCELYN ANTONIA CONTRERAS HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO

REVISORA: MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO

SINODALES:

DRA. ANA CELIA CHAPA ROMERO

DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA



**® Facultad
de Psicología**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatoria

*A mi mamita con cariño,
mi cómplice entrañable;
por ti he llegado hasta aquí.*

*Gracias por ser...
mi sustento, cobijo
y definición de calidez.*

*Caminar y crecer juntas,
ha sido lo dichoso
de la vida.*

*Acompañarnos
en el viaje
lleno de matices
y colores
es lo completo.*

Agradecimientos

*A mi familia, por hacer posible el término de esta etapa con su guía y calidez; **Rosario**, por ser mi sustento en todos los aspectos y mostrarme lo que implica ser docente. **Tony**, por estar siempre conmigo y vivir a contracorriente. **Lucy**, por todo tu amor e impulso a confiar en mí. **Lety**, por compartir experiencias de tu profesión e introducirme a la psicología. **Eli**, por apoyar y enriquecer este proyecto desde tu visión como docente.*

*A la Dra. **Yunuen** por la dirección de esta tesis, en la cual me guio, escuchó y fomentó espacios de trabajo cálidos. También por respetar mi proceso y ver mi potencial. La admiración y aprecio que siento por usted me motivan a seguir creciendo. Así mismo, a mi comité; Mtra. **Cecilia**, Dra. **Ana Celia**, Dra. **Paulina** y Dra. **Irene** por enriquecer y confiar en nuestro trabajo.*

A las docentes participantes de esta investigación por permitirme conocerlas, compartir vivencias y hacerme crecer como persona y profesionista en esta experiencia emocional. ¡Muchas gracias!

*A **Bere** y **Joyce** porque sin ustedes este proyecto no hubiese sido una realidad, por el gran equipo de trabajo que fuimos y por la relación de amistad que construimos en la pandemia, me hicieron ver que se pueden formar vínculos a través de la distancia.*

*A mis amigas, por acompañarme a lo largo de este viaje; **Liss** por llegar a mi vida y volverte mi hermana querida. **Julieta**, por tu ternura y escucha empática. **Dani**, por vernos crecer y llenarme de energía. **Jaz**, por apoyarme siempre y compartir momentos únicos. **Vane**, **Ana** y **Rosa** por estar conmigo tanto en momentos difíciles como alegres durante la Universidad.*

*Al equipo PAES y LADED por permitirme aprender de ustedes, en especial a **Criss**, **Ele** y **Marco**, por acompañarme en este proceso de titulación, inspirarme e impulsarme a crecer tanto profesional como personalmente.*

Sinceramente,
Jocelyn

Índice

Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1. Educación y regulación con docentes	8
El trabajo docente en la educación emergente.....	8
<i>Salud mental de docentes en la pandemia</i>	8
Importancia de la educación emocional en docentes	12
<i>Beneficios al participar en programas de educación emocional</i>	15
Desarrollo socioemocional de docentes.....	17
<i>Conciencia emocional</i>	18
<i>Regulación emocional</i>	19
<i>Conciencia y regulación emocional, competencias básicas</i>	21
Formación de docentes en educación emocional	22
<i>Programa Care – CREATE For Education</i>	22
<i>Programas basados en el modelo del GROP</i>	23
<i>Programas de educación emocional en período de pandemia</i>	25
<i>Diseño Instruccional - Modelo SAMR</i>	29
Capítulo 2. Método	33
Planteamiento del problema y pregunta de investigación	33
Justificación de la investigación	33
Objetivos de la investigación	34
Diseño de la investigación.....	34
<i>Fundamentación del estudio de caso</i>	35
Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria.....	36
<i>Participantes</i>	37
Perfil de la investigadora	38
Relación participantes-investigadora	39
Aspectos éticos	39
Validez y validación de esta investigación	39
Materiales	40
Técnica de recopilación de información	41
Procedimiento	42
<i>Fase 1. Fundamentación, diseño y validación del cuadernillo</i>	42

Fase 2. Acompañamiento en la realización del cuadernillo	44
Capítulo 3. Resultados y Discusión	48
Descripciones de casos	48
<i>Descripción del caso de Sofía.....</i>	<i>48</i>
<i>Descripción del caso de Elena.....</i>	<i>49</i>
<i>Descripción del caso de Gabriela.....</i>	<i>50</i>
<i>Descripción del caso de Denise.....</i>	<i>51</i>
Acompañamiento para la realización del cuadernillo	52
<i>Expresión de vivencias y sentires.....</i>	<i>53</i>
<i>Habilidades de la psicóloga-acompañante.....</i>	<i>58</i>
Desarrollo de competencias emocionales de las docentes	62
<i>Espacio para sí mismas.....</i>	<i>62</i>
<i>Conciencia emocional.....</i>	<i>64</i>
<i>Regulación emocional</i>	<i>67</i>
<i>Vivir su propio desarrollo para guiar a otros</i>	<i>69</i>
<i>Lograr aprendizajes significativos más allá de la conceptualización.....</i>	<i>72</i>
Características propias del cuadernillo	73
<i>Didácticas.....</i>	<i>73</i>
<i>Tecnológicas</i>	<i>78</i>
<i>Actividades que promueven las competencias conciencia y regulación emocional..</i>	<i>78</i>
Capítulo 4. Conclusiones	98
Anexos	111

Resumen

El objetivo de este estudio es determinar si un cuadernillo digital de autorreporte promueve las competencias conciencia y regulación emocional al analizar el discurso sobre su realización por parte de cuatro docentes de secundaria en contexto COVID-19. La investigación es de corte cualitativo con un enfoque de estudio de caso colectivo debido a que se busca profundizar en las experiencias de las docentes mediante diversas fuentes, las principales técnicas de recopilación de información son entrevistas a profundidad y bitácoras por sesión. El análisis del discurso se efectuó primero caso por caso y posteriormente se realizó un análisis de casos cruzados, en esta investigación las docentes validaron los resultados y todo el proceso fue supervisado de tal forma que se resguardaron en términos éticos la identidad de las docentes. Los hallazgos sugieren que el cuadernillo digital de autorreporte promueve las competencias conciencia y regulación emocional en las docentes por las características del material y el acompañamiento brindado, las recomendaciones producto del estudio son alrededor del diseño de materiales didácticos digitales sobre educación emocional, capacitación docente de manera vivencial y las competencias de psicólogas y psicólogos en el acompañamiento emocional de docentes.

Introducción

En este documento se presenta la investigación “Cuadernillo digital para promover las competencias conciencia y regulación emocional en docentes de nivel de educación básica: un estudio de caso cualitativo”.

En la primera sección se presenta una breve definición de conciencia y regulación emocional, la salud mental de los docentes en periodo de pandemia, la importancia de la conciencia y regulación emocional como factor de protección para docentes.

En la segunda sección se explica el método realizado para la aplicación de la investigación.

En la tercera sección se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de la investigación y la discusión de la información recopilada.

En la cuarta sección se expresan las conclusiones de esta investigación, así como recomendaciones y los aprendizajes obtenidos al realizar la investigación.

Palabras clave: docentes, conciencia emocional, regulación emocional, educación básica

Capítulo 1. Educación y regulación con docentes

Este capítulo presenta la situación de salud mental que ha generado en docentes la epidemia sanitaria por COVID-19; contexto en el cual se sitúa este estudio, la importancia de la educación emocional como un factor de protección en este periodo para docentes y más específicamente la relevancia del desarrollo de las competencias conciencia y regulación de las emociones según el modelo del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), así como formas de promover el desarrollo profesional docente a través de materiales como cuadernillos digitales de autorreporte.

El trabajo docente en la educación emergente

Es necesario mencionar que esta investigación se realiza en el contexto de la emergencia sanitaria, debido al surgimiento del virus SARS-CoV-2 que produjo la enfermedad COVID-19 y la posterior pandemia por su alta propagación alrededor del mundo. Ante esta situación, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reportó que al menos 63 millones de docentes de enseñanza primaria y secundaria se han visto afectados (UNESCO, 2020) por las decisiones para combatir la crisis sanitaria como el cierre de escuelas y otras instituciones educativas. En México, el cierre de escuelas se da a partir del 23 de marzo de 2020.

Salud mental de docentes en la pandemia

La contingencia sanitaria del virus SARS-CoV-2 ha afectado a más del 90% del total de la población escolar matriculada en el mundo (UNESCO, 2020), a su vez, al menos 63 millones de las y los maestros de enseñanza primaria y secundaria se han visto afectados por la pandemia. La necesidad de transportar la educación de una institución educativa a la casa se puede traducir en un paso forzoso de la enseñanza presencial a la virtual. Pedró (2020) la denomina *educación a distancia de emergencia*. Dicha decisión tomó desprevenida a un importante número de docentes y alumnos que no poseían ni la experiencia ni las habilidades técnicas necesarias para manejar

plataformas digitales y recursos tecnológicos, los cuales son indispensables para llevar a cabo una educación a distancia, en línea o en casa (Díaz-Barriga, et al. 2020). Dentro de los aspectos en los que las y los docentes se han visto más afectados, podemos encontrar que han sentido que la carga de trabajo ha aumentado, no contar con la capacitación ni recursos suficientes para trasladar su clase a las aulas virtuales, impotencia por las habilidades para generar y adaptar los recursos y estrategias para guiar el aprendizaje, entre otras.

En tiempos de pandemia las y los profesores de educación básica han experimentado diversas emociones con respecto a la emergencia sanitaria y los cambios que ha tenido su labor docente, entre ellas, han expresado; frustración y estrés ante el cambio de rutina, tener que adaptarse de nuevo a convivir con sus familiares, no poder contactar a las madres y padres de familia y no saber si las y los alumnos están aprendiendo (Fernández, et al. 2020). También han experimentado agobio al tener que adaptarse a una modalidad educativa no experimentada sin la correspondiente capacitación para ello. Además, se han sentido abrumados al recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, correos y aplicaciones móviles. Así mismo han sentido frustración e impotencia, derivado de las limitaciones en la conectividad o falta de conocimiento para la operación de plataformas y recursos digitales (Pedró, 2020). A su vez, han manifestado preocupación por la extensión de la cuarentena, y por ello, no poder regresar pronto a clases presenciales, las opiniones de los padres de familia, y en sí, cómo están viviendo la situación las y los estudiantes, así como su futuro académico.

Esto es algo alarmante dado que la labor docente desde antes de la pandemia ha sido considerada una de las profesiones con riesgo de desarrollar *síndrome de burnout* o también denominado, agotamiento laboral (Marchesi, 2008; Martínez, 2019) el cual parte de tres elementos interrelacionados: el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de logros personales. El agotamiento emocional implica sentirse sobrepasado por las exigencias y por las tensiones emocionales que se experimentan. La despersonalización se refiere a la relación insensible o distante con las personas que se labora, en este caso, las y los estudiantes. Finalmente, la

disminución de los logros profesionales consiste en sentir reducida su competencia y éxito en el trabajo (Maslach y Leiter, 1999; Marchesi, 2008).

Los factores externos como el trabajo en contextos sociales desfavorecidos y la falta de apoyo social contribuyen a la posibilidad de experimentar malestar o incluso agotamiento laboral. Por lo que, en este periodo de pandemia, el riesgo de desarrollarlo podría aumentar. Considerando esto, si bien antes de la pandemia era importante generar programas y/o habilidades que les ayuden a las y los docentes a regular emociones que pueden ser difíciles de manejar como frustración, ira, preocupación, miedo o tristeza, (Martínez, 2019) ahora su relevancia es mayor y se ha vuelto parte de las sugerencias del Equipo Especial sobre Docentes de la UNESCO para los gobiernos respecto al cuidado y fomento de la salud y bienestar de las y los docentes (UNESCO, 2020).

Dentro de los consejos prácticos para la prestación de apoyo psicosocial a las y los docentes a corto plazo se recomienda que tengan acceso a recursos que les ayuden a desarrollar sus propias competencias socioemocionales durante la crisis. Además, ya se ha documentado (Collie, 2007) que a largo plazo se considera pertinente que las competencias socioemocionales se integren mejor en la formación inicial y continua del profesorado. Una de las razones por las que se percibe necesario a corto y largo plazo es porque el desarrollo de las competencias emocionales como la conciencia y regulación emocional mediante programas de educación emocional sirven como un factor protector ante el agotamiento laboral docente al brindar la oportunidad a las y los profesores de conocer qué emociones suelen sentir en determinadas situaciones de su trabajo, de qué manera actúan y cómo podrían atenuar la intensidad de estas emociones para el cuidado de su salud mental.

Con este contexto, podemos darnos cuenta de que la contingencia sanitaria les ha traído grandes retos a las y los docentes que, aparte de que los han hecho replantearse su actividad profesional, les han generado repercusiones en su estado afectivo y social. Estos aspectos pueden propiciar que las y los docentes tengan problemas de salud, por ejemplo, estrés crónico con posibilidad de desarrollarse el síndrome de *burnout* (Martínez, 2019) es decir, agotamiento físico y mental derivado del trabajo. Sin embargo, el desarrollo de las competencias emocionales como la

conciencia y regulación emocional son un factor protector que apoya en la atenuación de estos malestares, así como mantener y fortalecer su vocación profesional (Pacheco-Salazar, 2016).

Los cambios en el comportamiento de la pandemia por el desarrollo de nuevas variantes de virus, su grado de contagio y las acciones colectivas creadas para hacerle frente han generado otros escenarios y por lo tanto nuevas adaptaciones en el día a día. Tras un período de más de 15 meses en que todos los tipos y niveles educativos permanecieron cerrados se van reanudando poco a poco las actividades presenciales en las escuelas, lo que ha implicado una serie de cambios en el trabajo docente; de tener que idear nuevas estrategias de enseñanza a distancia, ahora se necesita recrear la escuela en el retorno a clases presenciales. A inicios del ciclo escolar 2021-2022 se debatía el retorno debido a la incertidumbre, el miedo al contagio, las dificultades para modificar nuevamente rutinas que costaron instaurar, el efecto de las pérdidas de vidas humanas en la pandemia y las secuelas de la enfermedad (Educación en movimiento, 2021a). A su vez se expresaba la necesidad de un retorno a clases por los beneficios de la presencialidad para estudiantes y los estragos de la educación remota de emergencia. Estos nuevos escenarios han generado diversas emociones de docentes ante el retorno a clases, entre ellas miedo, preocupación y anhelo. Dentro de los retos del trabajo docente en la nueva normalidad se menciona las maneras de abordar las emociones que sus estudiantes han experimentado en la pandemia y que se reflejan en las aulas (Educación en movimiento, 2021a). Aunado a ello, se han tenido que incorporar medidas de protección en las escuelas como filtros sanitarios, uso de cubrebocas, lavado de manos, mantenimiento de la sana distancia, grupos seccionados, etc. (Educación en movimiento, 2021a; Educación en movimiento, 2022). Con el transcurso de la pandemia se ha podido ver que su abordaje por parte del Sistema Educativo Nacional demanda flexibilidad y adaptación a los cambios dependiendo de la evolución del virus SARS-CoV-2, por lo que el fomento de la educación emocional en docentes sigue siendo necesario en este contexto cambiante.

Importancia de la educación emocional en docentes

Las emociones son clave para el bienestar y la salud. Tienen un rol importante en nuestros comportamientos, aprendizajes y relaciones interpersonales. Se ha considerado que las emociones suponen una tendencia o impulso a la acción, al enfrentarnos a una situación de la vida cotidiana (Ortega, 2010) pues tienen funciones de supervivencia, adaptación y biológicas. Así mismo, guardan una relación estrecha con procesos cognitivos como memoria, atención y toma de decisiones que son indispensables en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ortega, 2010).

Por su parte, la educación tiene como finalidad el desarrollo personal y social de seres humanos, previniendo los factores que pudieran dificultarlo (Bisquerra, 2005) Uniendo estos dos aspectos, Bisquerra y Pérez (2007) conciben a la educación emocional como un proceso continuo y permanente que permite potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, el cual es un aspecto fundamental para el desarrollo humano que posibilita prepararse para los desafíos diarios de la vida, aumentando el bienestar personal y social de las personas, así como convivir armónicamente consigo mismas y su entorno. La educación emocional intenta responder a las distintas necesidades sociales, por ejemplo, se ha visto a la educación emocional como una estrategia para la prevención primaria de la violencia escolar, el fomento de la convivencia y la mejora de la calidad de la educación (Pacheco-Salazar, 2016).

Si bien anteriormente se ha puesto un énfasis en el fomento de la inteligencia emocional en las y los estudiantes, se ha empezado a mostrar la importancia de la educación emocional en docentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pacheco-Salazar, 2016) considerándose un componente clave en el desarrollo profesional docente por ser las y los agentes educativos esenciales para la puesta en práctica de la educación emocional en el trato con sus estudiantes. En este sentido, la investigación documental de Pacheco-Salazar (2016) señala que el desarrollo de las competencias socioemocionales ayuda a docentes a afrontar problemas en el aula y a crear un clima positivo que beneficia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más adelante profundizaremos en el modelo de Bisquerra sobre las competencias emocionales. Por ahora, hemos comentado que la docencia es una

profesión emocionalmente desafiante que resulta a veces en altos niveles de estrés, *burnout* y desgaste que se debe a diversos factores que pueden agruparse en tres categorías: 1) los factores del contexto organizacional y social (como la sobrecarga de trabajo, presiones del momento, escasez de recursos, etc.), 2) factores enfocados en la relación educativa (como escasa disciplina, desmotivación estudiantil, excesivo número de estudiantes, bajo rendimiento escolar, necesidad de ajuste de estilo de enseñanza, falta de comprensión con compañeros de trabajo, etc.) y 3) factores personales que pueden influir en la vulnerabilidad al estrés (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Marchesi, 2008). Así, las condiciones laborales aunado a las altas exigencias de su labor incentivan la aparición del estrés laboral, síntomas ansiosos, depresivos o bien trastornos de salud física y mental, provocando absentismo, baja laboral o el abandono de la institución, lo que finalmente repercute en la educación de las y los estudiantes, por ejemplo, promoviendo su baja motivación (Shen, et al. 2015; Martínez, 2019). En cambio, se ha visto que las y los docentes que muestran más agencia interpersonal en clase reportan más bajos niveles de agotamiento emocional (Donker, et al. 2020).

Dentro de los beneficios de la educación emocional con respecto al trabajo docente, se ha puesto énfasis en la interacción que tienen las y los docentes con sus estudiantes, recalcando su influencia de manera deliberada o no, teniendo una repercusión en las dimensiones personales y relacionales de sus estudiantes (Pacheco-Salazar, 2016). Así mismo, se ha sostenido que las aulas son el modelo de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto en las y los estudiantes. El profesorado es un referente de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos en estudiantes, sobre todo en la infancia y la adolescencia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Por ello se consideran como agentes activos del desarrollo afectivo de sus estudiantes. Al desarrollar habilidades de inteligencia emocional, las y los docentes contarán con recursos de afrontamiento ante eventos estresantes en su trabajo, así como manejar las respuestas emocionales que tengan al interactuar con compañeros de trabajo, madres y padres de familia y estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La importancia de la educación emocional en docentes se ha reportado en múltiples contextos, a través de estudios con docentes que imparten clases en distintos niveles educativos y son de diversos países. En el caso de las y los niños preescolares, Stefan y Negrean (2021) han mostrado que niñas y niños con apego seguro recurren más frecuentemente a profesores como una fuente de co-regulación, particularmente al sentir enojo y tristeza.

En el nivel de educación primaria, Abarca et al. (2002) realizaron un estudio observacional de la dimensión emocional en la práctica docente, enfocado en la interacción entre profesores y estudiantes. Este estudio enfatiza las influencias directas e indirectas del profesorado en el desarrollo de las competencias emocionales de sus estudiantes, las influencias indirectas se centran en el ámbito de la convivencia cotidiana en las aulas. De las acciones realizadas por docentes que consideran que fomenta las competencias emocionales de las y los estudiantes son asumir roles de mediación en los conflictos, que les permiten a estudiantes potenciar su autonomía en la resolución de problemas, así como refuerzos positivos al momento de la realización de actividades académicas. Además de las observaciones de prácticas docentes que fomentan las competencias emocionales, Jennings (2016) también hacen un énfasis de las influencias indirectas de docentes en el desarrollo de las competencias emocionales de estudiantes en situaciones cotidianas en el aula, recalcando que docentes que tienen mejores niveles de competencias emocionales pueden enseñar de mejor manera estas temáticas a sus estudiantes de manera indirecta. La educación emocional propicia el establecimiento de relaciones empáticas y horizontales, aspectos clave para que se genere la participación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes.

Aunado a ello, se ha reportado que las y los docentes de educación secundaria que poseen competencias socioemocionales más desarrolladas y una sensación de bienestar emocional contribuyen en la generación de ambientes cálidos, afectivos y de confianza en sus aulas (Collie, 2017; Jennings, 2016) favoreciendo las relaciones estables y de calidad con las y los alumnos, que les ayudan a cubrir sus necesidades de interacción con las y los demás y que promueve su aprendizaje. Así mismo Cheng,

et al. (2021) señalan que el bienestar psicológico de las y los docentes está relacionado con su enseñanza en los salones y el desarrollo de las metas de las y los estudiantes.

En su investigación con profesores universitarios, Mamat y Ismail, (2021) consideran que la manera en que las emociones están integradas en las prácticas de enseñanza tal vez pueda mantener la promesa de maximizar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, pues las y los profesores que cuentan con habilidades de inteligencia emocional son más propensos a establecer ambientes emocionales confortables de aprendizaje y enseñanza, promueven la motivación y el compromiso entre los estudiantes. Además, las y los maestros con habilidades para reconocer y entender sus emociones son más propensos a identificar las discrepancias entre lo que los estudiantes sienten y su comportamiento con respecto a esa emoción, así como saber cuándo y cómo proporcionarles el soporte adecuado para continuar con su aprendizaje.

Huang, et al., (2020) mencionan la importancia de las emociones en el comportamiento de docentes mediante estudios enfocados en las emociones de docentes, cambios en el currículum y otras conexiones entre el trabajo emocional de docentes y el bienestar. Dentro de sus hallazgos muestran que hay una relación significativa entre la emoción y la reflexión, por lo que consideran beneficio integrar componentes emocionales en el diseño de programas para incentivar la reflexión. A continuación, se mencionarán algunos programas de educación emocional en docentes y sus resultados para mostrar sus beneficios.

Beneficios al participar en programas de educación emocional

Collie (2017) menciona que las competencias socioemocionales tienen un rol central en docentes, al determinar cómo realizan su trabajo, la naturaleza de sus interacciones sociales en el trabajo, así como su bienestar social y emocional. Así mismo, menciona que los programas para desarrollar las competencias socioemocionales tienen el potencial para mejorar su bienestar atenuando el síndrome de *burnout*, y en cambio, aumentar la satisfacción de su trabajo y la percepción de

autoeficacia. Brick, et. al. (2021) realizaron un programa piloto que combinó neurociencia básica con información sobre temas sociales, emocionales, de comportamiento y salud mental de estudiantes. Con ese programa las y los docentes expresaron más confianza en su habilidad para motivar estudiantes, incentivar su aprendizaje activo y manejar las clases a través de reforzamiento positivo en vez de negativo. Además, las y los docentes mejoraron en su auto-regulación y sus esfuerzos para construir relaciones de soporte con sus estudiantes.

En cuanto al *burnout* en docentes, se ha dicho que ciertas estrategias de regulación emocional pueden ayudar a disminuir los malestares de este agotamiento. La estrategia *cognitive reappraisal* o reevaluación cognitiva, que implica cambiar cognitivamente el impacto emocional de una situación, generalmente ha estado asociada con resultados positivos. En los resultados del estudio de Donker, et al. (2020) se mostró que el uso regular de la reevaluación cognitiva más no la supresión emocional está significativamente relacionada con niveles bajos de agotamiento emocional.

Por otra parte, los programas de entrenamiento en mindfulness pueden aliviar el estrés psicológico y el *burnout* en profesores de preescolar (Cheng, et al. 2021). El entrenamiento en mindfulness mostró una mejora significativa en la inteligencia emocional y mindfulness en la enseñanza y una reducción del *burnout* y depresión. En la parte cualitativa se encontró más soporte a la efectividad de los programas basados en mindfulness para ayudar a profesores de preescolar a mejorar en su estado de conciencia presente, propiciar su regulación emocional y tener más compasión y aceptación consigo mismos. Otro estudio (Tsang, et al., 2021) hecho con docentes de primaria y secundaria reportaron mejores niveles de satisfacción con la vida, efectos positivos, salud en general, y niveles más bajos de insomnio y estrés.

En el estudio de Brackett y Katulak, (2006) después de impartirse un taller para desarrollar en el aula un programa de aprendizaje socioemocional, se reportó que las y los docentes manifestaron una mayor conciencia de sus emociones, así como más comodidad al compartir sus emociones y experiencias en sus clases. Además, mantenían relaciones más positivas con sus estudiantes, teniendo una mejor capacidad para reconocer y responder a sus necesidades emocionales y sociales. Finalmente, el

programa *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) también reporta una mejora en la interacción entre docentes y estudiantes, reflejado en el trabajo en el aula (Jennings, et al. 2017).

A manera de síntesis hemos podido ver que la educación emocional es necesaria en cada etapa del ciclo vital y en cada ámbito de la vida cotidiana. Es por lo que las y los docentes se ven beneficiados no solamente en el aspecto personal sino en su trabajo que implica el contacto cercano con estudiantes para promover su aprendizaje. La educación emocional es tan necesaria para las y los estudiantes como a las y los docentes, pues posibilitan ambientes de aprendizaje óptimos y le permite al profesorado el entendimiento de sí mismos y la etapa del ciclo vital en que se encuentran sus estudiantes. Dada su importancia se ha planteado como uno de los objetivos fundamentales en las escuelas (Pacheco-Salazar, 2016) y por ello se ha contemplado al aprendizaje de aspectos sociales y emocionales como parte de la formación del profesorado tanto en la formación básica como permanente (Cabello et al. 2010; Abarca et al. 2002; Palomera et al. 2008; Bisquerra, 2005) por ser un aspecto indispensable de su desarrollo profesional y que potencializa el desarrollo de sus estudiantes (Bisquerra, 2005).

Desarrollo socioemocional de docentes

En los últimos tiempos hemos vivido un giro de la educación (Mujica y Orellana, 2021; Rueda y Filella, 2016) en el que se ha reivindicado justamente la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje como elemento fundamental para que este proceso sea llevado a cabo satisfactoriamente y no solamente el aspecto intelectual como se le ha dado anteriormente en occidente tanto en el sistema educativo como en otros contextos (Mujica y Orellana, 2021; Palomera et al. 2006; Palomera, et al. 2008; Bisquerra, 2005). Este giro ha generado la construcción de diversos modelos teóricos que explican el desarrollo de la inteligencia emocional que buscan establecer cuáles son sus componentes y por ello cómo ponerla en práctica en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo.

Al respecto, un modelo que podemos retomar es el propuesto por el Grupo de Recerca de Orientación Psicoeducativa (GROP) liderado por Bisquerra (2009;

Bisquerra y Pérez, 2007) cuyo enfoque está basado en competencias, en principio, es importante mencionar que una competencia es la capacidad de trasladar adecuadamente las capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar acciones diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007). Específicamente, las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes para comprender, expresar y regular fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). En el enfoque basado en competencias, las competencias emocionales se sitúan en el eje de actuación saber ser y se consideran un aspecto básico del desarrollo humano que ayuda en la preparación para la vida (Rueda y Filella, 2016). Bajo este modelo, se le otorga mayor énfasis a la interacción entre las personas y su ambiente, así como a la importancia del aprendizaje y el desarrollo a lo largo de toda la vida, por ello se considera que las competencias emocionales se pueden enseñar y se ha trabajado por incorporarlas en los planes de estudio de todos los niveles educativos y con miras a que se beneficien de los programas de educación emocional toda la comunidad educativa y en otros contextos como son los organizacionales (Bisquerra, 2005; Bisquerra y Pérez, 2007).

El modelo del GROPE agrupa las competencias emocionales en cinco bloques; 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social y 5) competencias para la vida y el bienestar. Esta investigación se enfoca en las primeras dos competencias; la conciencia y la regulación emocional. Ahora bien, expliquemos cómo Bisquerra (2009); Bisquerra y Pérez (2007) conciben éstas dos competencias:

Conciencia emocional

Es la capacidad para darse cuenta de las emociones propias y ajenas, también se incluye la habilidad para identificar los estados emocionales en un contexto determinado. Esta competencia es la base para poder desarrollar las otras competencias que incluye este modelo. Esta capacidad incluye una serie de subcompetencias que a continuación se enlistan:

- ✓ Darse cuenta y nombrar las propias emociones. Es la capacidad de percibir, identificar y nombrar con precisión sentimientos y emociones propias. También

considera el experimentar diversas emociones, así como reconocer la incapacidad o dificultad de tomar conciencia de éstas, ocasionada por falta de atención o dinámicas inconscientes.

- ✓ Dar nombre a las emociones. Implica el uso del vocabulario emocional eficaz y el utilizar expresiones adecuadas a un contexto cultural determinado.
- ✓ Comprensión de las emociones de los demás. Capacidad para percibir emociones y sentimientos ajenos con precisión, y de implicarse en sus vivencias emocionales a través de la empatía. Ésta también incluye la pericia en la utilización e identificación de las claves en comunicación verbal y no verbal, de acuerdo con el contexto cultural para el significado emocional.
- ✓ Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Componentes que están en interacción continua, incidiendo entre sí constantemente, de tal forma que resulta difícil determinar cuál aparece primero. Importante para la regulación emocional.

Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada, para lo que considera tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; contar con las estrategias de afrontamiento apropiadas; capacidad para autogenerar emociones positivas, etc. Incluye las siguientes subcompetencias:

- ✓ Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Como hemos explicado, los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos, a su vez, en la emoción; y ambos pueden regularse por medio de la cognición, a través del razonamiento o la conciencia.
- ✓ Expresión emocional. Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la comprensión de que el estado emocional interno no necesariamente corresponde con la expresión externa (tanto en uno mismo como en los demás). En niveles más elevados, implica la comprensión del efecto que tienen las propias expresiones emocionales y comportamiento en otras

personas; así como la habilidad de tenerlo en cuenta en los momentos de interacción social.

- ✓ Regulación emocional. Aceptar que los sentimientos y emociones, frecuentemente, deben ser regulados. Esto incluye, entre otras condiciones, aspectos como la regulación de la impulsividad o la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos: también, aspectos como perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades o la capacidad para diferenciar las recompensas inmediatas de las que son a largo plazo, pero de orden superior.
- ✓ Habilidades de afrontamiento. Afrontar retos y situaciones de conflicto, y las emociones implicadas en este sentido, para ello considera la utilización estrategias de autorregulación dirigidas a gestionar la intensidad y duración de dichos estados emocionales.
- ✓ Competencia para autogenerar emociones positivas. Capacidad de autogenerar experimentar consciente y voluntariamente emociones positivas. Implica, entonces, la autogestión del bienestar propio en busca de una mejor calidad de vida.

A manera de síntesis, Bisquerra y Pérez (2007) conciben a la conciencia emocional como la capacidad para percibir, identificar y nombrar las emociones propias. Además de percibir e implicarse con empatía en las emociones de otros. Aquí también se incluye la habilidad para identificar los estados emocionales de un contexto determinado. Esta competencia es la base para poder desarrollar las otras competencias que incluye este modelo. Por otro lado, definen a la regulación emocional como la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada, lo que conlleva tomar conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento; contar con estrategias de afrontamiento para gestionar la intensidad y duración de emociones frente a retos o situaciones difíciles; capacidad para autogenerarse emociones placenteras, entre otras.

Conciencia y regulación emocional, competencias básicas

Mikulic et al. (2015) en su revisión documental para clasificar las competencias socioemocionales básicas señalan que diversos autores identifican y reconocen tanto a la conciencia como a la regulación emocional como las primeras en desarrollarse dentro de sus marcos de estudio.

De manera específica, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) mencionan el modelo de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey, en la que las habilidades básicas como percepción, asimilación, comprensión y regulación de las emociones, sirven de base para adquirir competencias más complejas solicitadas en programas de prevención de consumo de drogas, educación sexual, formación cívica y ética, etc. Por su parte Bisquerra y Pérez (2007) consideran que la conciencia emocional es la base para que se desarrollen las demás competencias.

Como hemos comentado, el desarrollo de las competencias emocionales son un factor de protección ante situaciones adversas y estresantes (Bisquerra y Pérez, 2007) destacándose las consecuencias positivas de su desarrollo, principalmente con respecto a la regulación emocional, que incentiva el bienestar subjetivo y la resiliencia (Saarni, 2000). Así mismo, Pacheco-Salazar (2016) considera que el núcleo central de las situaciones de violencia en las escuelas es la dificultad para reconocer y regular de manera autónoma las emociones. También enfatiza que para que se desarrolle una convivencia educativa armónica, es importante que las y los docentes estén abiertos a sus propias vivencias y sentimientos, así como reconocer sus propias fortalezas y límites. En este mismo sentido Ortega (2010) ha expresado la importancia del autoconocimiento como una estrategia de afrontamiento que posibilita la regulación emocional.

Las capacidades de comprensión y regulación emocional son consideradas predictoras de mejores afrontamientos ante situaciones de la vida cotidiana, y se relaciona con mayores niveles de bienestar (Mayer, 2004). También se ha reportado la incidencia de la gestión emocional en la prevención del estrés y en la mejora de la convivencia de toda la comunidad educativa (Bar-On, 2000; Saarni, 2000; Palomera, et al. 2006), por ejemplo, en el estudio de Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) mostraron que docentes que recurrían a reparar y discriminar sus estados emocionales

reportaron puntuaciones más elevadas en su realización personal, previniendo el *burnout*.

Finalmente, Bisquerra (2005) considera que un cierto nivel de autoconciencia emocional posibilita la comprensión de las emociones de las y los demás, indispensable para la empatía y las actitudes prosociales y con respecto a la regulación emocional “probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional” (p. 98) Por lo tanto centrarse en el desarrollo de estas competencias emocionales es fundamental.

Formación de docentes en educación emocional

Se han documentado diferentes programas enfocados en el bienestar docente, aquí se describen los programas *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE), *Community Approach to Learning Mindfully* (CALM), los propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en nuestro contexto y los desarrollados desde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Programa Care – CREATE For Education

El programa estadounidense *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) se centra en el desarrollo profesional basado en *mindfulness* para mejorar la autoconciencia y el bienestar en docentes de educación básica (K-12) mediante la reducción del estrés, *burnout* y fomento del cuidado propio, para finalmente mejorar los ambientes de aprendizaje en las aulas (Schussler et al. 2016). En esta misma dirección el programa *Community Approach to Learning Mindfully* (CALM) recurre al *mindfulness* y prácticas de yoga para el cuidado emocional y la habilidad para manejar el estrés de docentes y administradores educativos. Después de muchos años de investigación y desarrollo con el programa CARE y el programa CALM se instituye en 2018 la organización sin fines de lucro *Creating Resilience For Educators, Administrators and Teachers* [CREATE] (CREATE For Education, 2022) en cuyo enfoque, las escuelas pueden ser un espacio de cuidado y para su mantenimiento son necesarios programas

sobre salud y cuidado en varios de los agentes educativos que conforman los centros educativos.

El programa CARE trabaja desde el modelo prosocial del aula que propone que docentes con niveles más altos de competencias socioemocionales mantienen relaciones de apoyo con sus estudiantes, utilizan más eficazmente estrategias de gestión en el aula y pueden enseñar de manera más efectiva temas de habilidades sociales y emocionales a sus estudiantes (Jennings, 2016; Jennings, et al. 2017). Con respecto a los resultados que se han reportado del programa CARE se encuentra una mejora en la autoconciencia, incluyendo la autoconciencia somática y la necesidad de practicar el autocuidado (Schussler, 2016). También se reporta una mejora en la habilidad de ser menos reactivos emocionalmente (Schussler, 2016; Jennings, 2016) una hipótesis sobre estas mejoras es que el mindfulness contribuye al incremento del autoconocimiento, el cual es un aspecto esencial para la autorregulación (Brown y Ryan, 2003; Schussler, 2016). Aunado a ello se han registrado efectos positivos en regulación emocional y menores niveles de distrés (Jennings, et al. 2017). Además de las mejoras en las competencias socioemocionales de docentes y su bienestar se ha reportado una mejora en el apoyo emocional en clase (Jennings, et al. 2017; Jennings, 2016; Schussler, 2016).

Programas basados en el modelo del GROP

Otros programas de intervención basados en el modelo de competencias emocionales de GROP enfocados en formación docente ofrecen en el caso de la competencia conciencia emocional, apoyo para que docentes amplíen su vocabulario emocional y aprendan a reconocer sus propias emociones. Con respecto a la regulación emocional, se enfocan en que docentes aprendan técnicas de relajación (Pérez-Escoda, et al. 2012) de manera vivencial y participativa. El programa de intervención de Pérez-Escoda et al. (2013) enfocado en profesores de primaria, refirió que hay una mejora en el clima del aula y una disminución en la percepción del estrés de tomar el curso. Además, el curso les permitió a docentes conocerse más, mejorar en sus habilidades sociales como la comunicación asertiva y una mejora en la conciencia

emocional, pensamiento regulador y conducta resolutive. Finalmente, las y los docentes expresaron que el programa les había gustado por su carácter vivencial, que además de compartir sus reflexiones posibilitaba la cohesión del grupo magisterial.

Secretaría de Educación Pública

En nuestro contexto la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la institución gubernamental encargada de brindar educación gratuita a nivel nacional. Su propósito es crear condiciones que permitan asegurar el acceso, de las mexicanas y mexicanos, a una educación de excelencia con equidad, universalidad e integralidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden (SEP, s. f.). Una de las figuras más importantes para poder cumplir con los propósitos de la SEP son los docentes, quienes, encargados de múltiples funciones entre ellas la de brindar y acompañar a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Para mejorar la calidad en la educación, la SEP por parte de la Subsecretaría de Educación Básica cuenta con la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, que se encarga de normar y orientar la formación hacia el desarrollo profesional del personal de educación básica, con el fin de impulsar la mejora continua de su desempeño, de acuerdo con las exigencias de los retos nacionales y globales (Gobierno de México, s. f.) La Dirección General de Formación Continua, cuenta con tres principales espacios virtuales para llevar a cabo la formación, actualización y capacitación docente. Estos se presentarán a continuación:

Sala de Maestras y Maestros. Es un espacio abierto, de encuentro y esparcimiento para los docentes, en el que pueden compartir sus experiencias, ideas, vivencias, sentires y pensares, y conocer las de los demás, con la intención de enriquecer su labor de una manera constructiva, dinámica y amena (Gobierno de México, s. f.) Hay diversas maneras en que las y los docentes pueden expresarse en este espacio, ya sea por medio de fotos, escritos, videos. También en este espacio se ofrecen sitios de interés para su formación.

Acervo de Recursos para el Desarrollo Profesional Docente. Es una base de datos de recursos didácticos (Gobierno de México, s. f.) que agrupa materiales que pueden ser de utilidad, tanto para el trabajo diario de los maestros, como para apoyar

su actualización y formación continuas. Es un apoyo para el diseño de los proyectos de enseñanza que hoy se demandan al profesorado. En este el profesorado puede buscar de manera autónoma los recursos que necesite o bien explorarlos.

Cursos y talleres autogestivos. Otro espacio de gran importancia son los cursos y talleres autogestivos que tanto la SEP como otras instituciones enfocadas a la educación pueden impartir. Además, son creadas con el apoyo de las Autoridades Educativas Estatales. El ser opciones autogestivas les brinda a las y los docentes la posibilidad de aprender a su ritmo y en el momento que estos lo decidan, de tal forma que se apropian de su tiempo y espacio de estudio. Se espera que estas opciones autogestivas contribuyan a su formación y desarrollo, tanto profesional como personal.

Programas de educación emocional en período de pandemia

Dentro de los talleres enfocados en el desarrollo de las competencias emocionales en el 2021 tenemos el taller llamado “Apoyo Psicosocial y docencia en preparación para el regreso a clase” cuyo eje es la didáctica y pedagogía. Su duración es de 8 horas y es creado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). El taller tiene la finalidad de atender las necesidades psicosociales y afectivas de las y los docentes a través de prácticas de autocuidado, el manejo de sí mismo, para poder enfrentar de la mejor manera el regreso a clases durante esta contingencia. Para alcanzar esta finalidad los temas son vistos en 5 Módulos. Se mencionan los primeros tres al abordar temas de conciencia y regulación emocional:

1. Miedo al contagio e incertidumbre.

Objetivos:

- Identificar emociones que acompañan el miedo al contagio.
- Reconocer las diferencias entre el miedo tóxico y el miedo como mecanismo de protección
- Practicar estrategias de autocuidado y autorregulación socioemocional.

2. Estrés por el regreso a la socialización.

Objetivos:

- Reconocer las afectaciones psicosociales derivadas del distanciamiento social y sus efectos en el regreso a la socialización.

- Diferenciar el estrés tóxico que genera el regreso a la socialización del estrés positivo.
- Practicar estrategias para cultivar la conciencia social y el empoderamiento personal para generar una sana proximidad y lidiar con el estrés por la reinserción social.

3. Resiliencia y empatía para la readaptación.

Objetivos:

- Reconocer la importancia de la empatía y la solidaridad en la construcción de resiliencia.
- Identificar los componentes afectivos y cognitivos de la empatía y la resiliencia.
- Practicar estrategias de escucha empática y activa para apoyar a los estudiantes a afrontar situaciones aflictivas derivadas de la pandemia.

Talleres MEJOREDU. Por otra parte, La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), a raíz de la pandemia mundial por COVID-19, ha desarrollado talleres emergentes para acompañar a los docentes en estas circunstancias. El objetivo de dichos talleres es llevar a los agentes de educación básica y media superior, a una reflexión personal y colaborativa de sus aprendizajes y las consecuencias que ha traído la contingencia, y que, a su vez, puedan llegar a acuerdos sobre planes de acción contextualizados para el inicio del ciclo escolar 2020-2021. En general, los talleres proponen la idea de ver esta situación como un viaje, en el que denominan al trabajo que se desarrolla en cada módulo, estación; en las cuales pueden reflexionar sobre sus pensamientos sentimientos y acciones durante el confinamiento, dialogar entre colegas compartiendo estas reflexiones, responder preguntas que guíen su reflexión hacia el intercambio y el encuentro personal y con otros, y meditar, a partir de diferentes materiales, para descubrir y aprender desde una reflexión individual y con colegas. Cabe mencionar, que dichas reflexiones compartidas se realizan en un blog al que llaman “Entre docentes”. En esta propuesta se han desarrollado alrededor de 7 talleres, de los cuales retomaremos el de "El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia", ya que se orienta a que, maestras y maestros de educación básica, a partir de la reflexión individual y colectiva identifiquen áreas de oportunidad y nuevos aprendizajes que les darán la oportunidad de repensar

las formas de enseñar y aprender en el regreso a clases (MEJOREDU, 2020); este taller cuenta con 5 estaciones:

1. "La tarea docente en tiempos de cambio". La reflexión está encaminada a cómo ha sido la transformación de las tareas educativas, buscando que los docentes se revaloren como personas y como profesionales. También se analiza el valor de la escuela en relación con la interacción socio afectiva entre docentes y estudiantes, y cómo está ha sufrido modificaciones por la distancia
2. "Viajar con emoción". Se invita a pensar sobre las emociones que se han experimentado frente a la incertidumbre de la contingencia, además de plantear la posibilidad de orientar las en un sentido de aprendizaje y crecimiento.
3. "Las huellas del viaje". Se reconstruye la experiencia personal y profesional del trabajo en casa, identificando retos enfrentados y estrategias que han empleado para continuar con su labor educativa. Se valora también el hogar como un espacio personal y familiar donde los aprendizajes se favorecen a lo largo de la vida.
4. "Aprender a enseñar a la distancia. Un sendero inesperado". Se aborda la manera en donde los docentes tuvieron que aprender a utilizar diferentes herramientas, estrategias e instrumentos tecnológicos para continuar con el proceso educativo desde sus hogares.
5. "Trazando nuevos caminos. Repensar la vida escolar". Se invita a los docentes a construir de manera conjunta una nueva visión de la escuela, a considerar nuevas formas de enseñar y de aprender orientadas a mantener y cuidar el bienestar de toda la comunidad, y que éstas puedan ser implementadas cuando se regrese los centros escolares.

También la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021) realizó una serie de talleres llamados "Arte, educación y emociones" que están más enfocados en el retorno a las actividades presenciales en el contexto de la pandemia. Su eje es la didáctica y pedagogía, tiene una duración de 20 horas. El objetivo del taller es potenciar la capacidad de autonomía y pensamiento crítico de docentes en tiempos de contingencia sanitaria, a partir de establecer

relaciones con el arte y las emociones, desde la educación, como un camino de autoconocimiento y realización en el cotidiano escolar.

Las estaciones se presentarán a continuación con sus respectivos objetivos:

1. *Explorando relaciones: educación, arte y emoción.* Objetivo: explorar las conexiones entre el arte y la educación, a partir de la recuperación de la experiencia y las emociones presentes en la contingencia sanitaria y sus efectos en la vida educativa y social, para descubrir nuevas posibilidades en el ejercicio docente.
2. *Emoción como movimiento.* Objetivo: explorar la relación entre las emociones, los pensamientos y las acciones, así como el papel que tienen el contexto social y cultural en las emociones, con el fin de posibilitar el reconocimiento propio y del otro.
3. *El arte es resiliencia.* Objetivo: Reconocer los factores que favorecen la resiliencia para generar estabilidad personal ante las adversidades generadas por la contingencia sanitaria e incidir en la práctica docente.
4. *Experiencias artísticas y emociones en tiempos de contingencia.* Objetivo: experimentar el valor de los diferentes lenguajes artísticos, para reconocer las emociones y el desarrollo de la creatividad, mediante experiencias artísticas en el marco de la contingencia sanitaria.
5. *Arte y escuela en plural.* Objetivo: reflexionar sobre el valor de crear alianzas, sociedades e intercambios a través del arte, al interior de la escuela, pero también fuera de ella, con otras escuelas, museos y colectivos de artistas con la finalidad de repensar y transformar el hacer educativo.

En el programa *Aprende en Casa*, se alojaron una variedad de recursos que la comunidad educativa podía consultar referentes a las temáticas habilidad socioemocional y proyecto de vida. Actividades de inicio de sesión en los Consejos Técnicos.

Con esta revisión de cursos, se ha observado que los programas en español desarrollados por la SEP enfocados en educación emocional para docentes son un gran esfuerzo que se ha llevado a cabo, sin embargo, se consideran también excesivamente teóricos, poco vivenciales y prácticos (Fernández, et al. 2009;

Palomero, 2009; Cabello et al. 2010; Romero, 2019). Sin embargo, se reconoce que la parte vivencial es difícil de elaborar en cursos masivos y autogestivos sin acompañamiento tutorial y tal vez la formación teórica sea la manera en que se ha podido subsanar la parte de formación de los docentes en estas temáticas.

De ahí que se retome el desarrollo de materiales didácticos digitales cuyas características parten de la hipertextualidad, multimedia e interactividad, de tal forma que permitan al participante desarrollar experiencias para vivir sus emociones y promover las competencias de regulación y conciencia emocional desde la propia perspectiva antes de desear enseñarla o aprenderla como un concepto más que se agrega a la ya larga lista de conocimientos declarativos que las y los docentes poseen. Al respecto, un material didáctico digital es el cuadernillo porque la información para realizar algunas de las actividades que presenta está conectada hipertextualmente, tiene un formato multimedia en el que se integran tanto texto, imágenes y los recursos para las actividades como son videos, infografías y diccionarios interactivos. La importancia de la disponibilidad de los materiales didácticos digitales en Internet posibilita que las y los aprendices puedan acceder a ellos cuando lo deseen fomentando procesos de autoaprendizaje a distancia (Area, 1999).

Considerando esto, el cuadernillo digital para docentes aquí reportado sigue las sugerencias del Equipo Especial sobre Docentes de la UNESCO a los gobiernos para el cuidado y fomento de la salud y bienestar de las y los docentes (UNESCO, 2020), pues el cuadernillo es un recurso al que se busca que docentes tengan acceso y que les ayuden a desarrollar sus propias competencias socioemocionales durante la crisis. En ese sentido el cuadernillo como estrategia para el fomento de la educación emocional en docentes sigue las ideas de Pacheco-Salazar (2016) de construir experiencias de autoconocimiento.

Diseño Instruccional - Modelo SAMR

Para planear los talleres, cursos o materiales didácticos como los que se han expuesto es importante considerar un modelo de diseño instruccional de fondo. El diseño instruccional es un proceso sistemático y reflexivo que invita a realizar un análisis respecto a las necesidades de aprendizaje, consiste en trasladar estos

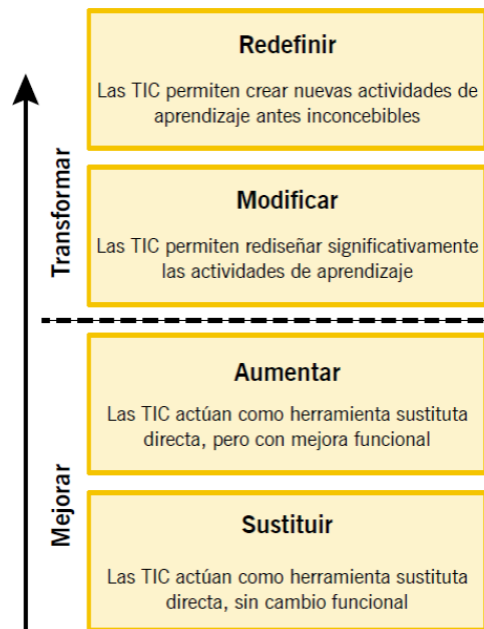
principios del aprendizaje e instrucción en una serie de materiales, actividades, recursos para dar a conocer la información y evaluación. Las actividades serán realizadas por profesionales de la educación, planteándose objetivos, especificando técnicas de instrucción a emplear y por último realizar la evaluación (Blancas, 2019).

En el desarrollo del cuadernillo aquí desarrollado y puesto a prueba, se utilizó el modelo SAMR ya que se considera que permite determinar la manera en la que los docentes y estudiantes utilizan la tecnología en las clases, consta de cuatro niveles, los cuales ayudan a que el docente visualice como usar la tecnología para la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera que los dos primeros niveles del modelo (sustituir y aumentar) van encaminados a la mejora de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje con la inclusión de la tecnología y los siguientes dos niveles (modificar y redefinir), van encaminados a realizar una transformación, mediante la tecnología, de sus actividades en el proceso educativo. Como se muestra en la figura 1, los cuatro niveles que abarca este modelo llevan un orden jerárquico y se pueden describir de la siguiente manera (García-Utrera *et. al.*, 2014).

- **Sustitución.** Es el nivel más bajo de uso de tecnología. En éste se sustituye únicamente las herramientas o materiales de aprendizaje sin que exista un cambio metodológico. Por ejemplo, en lugar de utilizar papel y lápiz se escribe en un procesador de texto.
- **Aumento.** En este nivel la tecnología reemplaza una herramienta y le añade mejoras que facilitan la tarea. Sin embargo, aún en este nivel no hay cambios en cuanto a la metodología. Por ejemplo, utilizar herramientas o funciones del procesador de textos por ejemplo corrector ortográfico o copiar-pegar.
- **Modificación.** Este nivel ya implica un cambio metodológico, en el querer la tarea es rediseñada por la introducción de la tecnología. Siguiendo con el ejemplo del uso de un procesador de textos, en este nivel se incorporan herramientas de la web cómo puede ser el correo electrónico, redes sociales, uso de bases de datos, etc.
- **Redefinición.** En este último nivel los cambios también se presentan en la creación de nuevas actividades y ambientes de aprendizaje, en los que el uso de

la tecnología es indispensable. Por ejemplo, el que los alumnos colaboren en tiempo real en un mismo documento y añadan elementos multimedia creados por ellos mismos.

Figura 1.
Modelo SAMR



Fuente: extraído de Samperio y Barragán (2018)

Vallejo (2013), recupera algunas cuestiones que propone Puentedura, que nos servirán de apoyo para la transición entre estos niveles e ir ascendiendo en el modelo SAMR:

- Sustitución:
 - ¿Qué puedo ganar si sustituyo la tecnología antigua por la nueva?
- Paso de la fase de Sustitución a la de Aumento:
 - ¿He añadido alguna nueva funcionalidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje que no se podía haber conseguido con la tecnología más antigua en un nivel fundamental?
 - ¿Cómo mejora esta característica a mi diseño instruccional?
- Paso de la fase de Aumento a la fase de Modificación:
 - ¿Cómo se ve afectada la tarea que se va a realizar?
 - ¿Esta modificación dependerá del uso de la tecnología?
 - ¿Cómo afecta esta modificación a mi diseño instruccional?

- Paso de la fase de Modificación a la de Redefinición.
 - ¿Cuál es la nueva tarea?
 - ¿Va a sustituir o complementar las que realizaba anteriormente?
 - ¿Estas transformaciones sólo se realizan si aplico las nuevas tecnologías?
 - ¿Cómo contribuye a mi diseño?

Capítulo 2. Método

Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Descrito el contexto que han experimentado docentes en este periodo de pandemia, los estudios que muestran que el desarrollo de competencias emocionales son un factor protector ante situaciones adversas o estresantes, en este caso la pandemia, y por la sugerencia de la UNESCO (2020) de brindar a los docentes materiales para que puedan trabajar sus competencias emocionales en este tiempo; es que se decide realizar una investigación de corte cualitativo, cuyo foco recae en comprender y explorar fenómenos desde la perspectiva de las personas y su contexto (Hernández, et. al. 2014). La investigación está basada en la siguiente pregunta: ¿se promueven las competencias de conciencia y regulación emocional en cuatro docentes de secundaria en contexto COVID-19 a través de un cuadernillo digital de autorreporte?

Justificación de la investigación

La investigación es relevante dado que a docentes se les ha pedido promover en el estudiantado sus competencias emocionales, pero no se ha atendido en igual medida lo que ellos viven en su día a día; brindar primero un recurso para el desarrollo de las competencias emocionales de docentes, así como el análisis de su utilidad puede contribuir a que docentes cuenten con espacios de desarrollo personal de calidad, así como ofrecer un material didáctico que cumpla la función para la que fue creado. Finalmente, contribuirá a que docentes primero aprendan competencias emocionales que más tarde puedan enseñar con base en su experiencia de aprendizaje.

Las preguntas derivadas de este planteamiento son:

- ¿Cómo sucede el proceso de acompañamiento en la realización del cuadernillo?
- ¿Cómo describen las docentes la experiencia de realizar las actividades del cuadernillo?
- ¿Cuáles son las actividades del cuadernillo que promueven las competencias conciencia y regulación emocional?

Objetivos de la investigación

En concordancia con las preguntas, los tres objetivos centrales de la investigación son:

- Acompañar a cuatro docentes de nivel de educación básica (secundaria) en el proceso de reflexión del llenado de un cuadernillo digital de autorreporte cuyo propósito es ser una herramienta de trabajo para apoyar a identificar y regular las emociones experimentadas por docentes en contexto COVID-19.
- Conocer las experiencias de cuatro docentes de secundaria al realizar las actividades contenidas en un cuadernillo digital de autorreporte.
- Analizar las experiencias de las docentes entorno a las actividades del cuadernillo para identificar si promueve las competencias, conciencia y regulación emocional.

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación tiene un enfoque de estudio de caso que tiene el fin de obtener información amplia y profunda mediante la unión y análisis de diferentes fuentes de una unidad particular (Morales, 2020). En esta investigación se presenta un estudio de caso colectivo (Stake, 1999; Simons, 2011) con respecto a la experiencia de realizar el cuadernillo digital con acompañamiento, debido a que se lleva a cabo una descripción amplia de los casos para contestar las preguntas de investigación de este estudio. En este sentido, el diseño elegido esta investigación es de carácter abierto y emergente, porque tiene el potencial de cambiar el centro de atención del estudio en función de la progresiva comprensión del caso, sucesos imprevistos o cambios de prioridad (Simons, 2011). Por estas características, son un punto de partida para abordar la investigación con estudio de caso.

Fundamentación del estudio de caso

La finalidad principal del estudio de caso es investigar la particularidad de un caso singular, es decir una unidad de análisis en específico. Puede centrarse en una persona, un aula, una institución, un programa, una política o un sistema. Tiene el potencial de implicar a las y los participantes del estudio en el proceso de investigación, pues reconoce la importancia de la co-construcción de la realidad percibida mediante las relaciones e interpretaciones que se crean en el campo.

Yin (2018) considera que “los estudios de caso son una buena estrategia cuando se planteen las preguntas “cómo” y “por qué”, cuando las y los investigadores tengan poco control de los sucesos y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real” (pág. 33)

La investigación a través de un estudio de caso, cuando es educativa es un proceso social interactivo, pues el estudio de las transacciones y las relaciones que las personas crean en el campo es fundamental para documentar la experiencia vivida del programa o intervención. De hecho, la educación es uno de los fines de los estudios de caso, pues se espera que las personas participantes aprendan de sí mismas y que en el informe de la investigación con estudio de caso, los públicos a quienes vaya dirigido aprendan sobre este para la toma de decisiones en el ámbito político y práctico.

La finalidad de aproximarse a las personas en la investigación con estudio de caso es comprender cómo contribuyen a la interpretación del caso, la experiencia y las acciones de una persona o varias personas. En la presente investigación sobre el cuadernillo implica la documentación y reflexión sobre las posibilidades de un tipo de intervención en educación emocional desde la experiencia de las personas que participan en esta, lo que implica una evaluación de esta intervención.

En el análisis del caso, lo que las personas cuentan de su vida no es algo diferenciado, sino que se entrecruza e interrelaciona con lo que otras relatan. En un estudio de caso múltiple o comparativo, hay dos fases de análisis, el within-case analysis (análisis dentro del caso) y el cross-case analysis (análisis de casos cruzados). En la primera cada caso es tratado y comprendido por sí mismo, una vez

que se ha completado, comienza la segunda fase que busca construir abstracciones a través de los casos (Merriam, 2009).

Cabe destacar que de una u otra forma todas las descripciones de personas en investigación con estudio de caso son sobre la experiencia vivida. Hay distintas formas de describir a las personas en la investigación con estudio de caso, entre ellas están los cameos, las reseñas, los relatos y las anécdotas (Simons, 2011).

Las reseñas son una exposición de la experiencia de una persona, contiene pruebas obtenidas en las observaciones, fragmentos de entrevistas, y reflexiones de la persona en cuestión y de otras que conocen su trabajo. Son útiles para las y los lectores tengan una idea de la experiencia directa de las y los participantes. Además, ayudan a estructurar el caso de diferentes formas y favorece la interpretación del caso a través de la persona. Las reseñas son parte del análisis de un estudio de caso.

Mamat y Ismail (2021) realizaron una investigación cualitativa con enfoque de estudio de caso descriptivo, en el que participaron 10 docentes universitarios con el objetivo de indagar sobre la relación entre la inteligencia emocional y la práctica profesional de docentes. El estudio demostró la importancia del desarrollo de habilidades en inteligencia emocional en profesores universitarios y las habilidades que directamente influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) brinda un acompañamiento a adolescentes de secundaria con problemas de aprendizaje a través de tutorías. Surge a finales del siglo XX, siendo aprobado en 1999 por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para insertarse dentro del Programa de Maestría en Psicología Escolar (PREPSE), como parte del Plan de Desarrollo Institucional de la Facultad de Psicología. El PREPSE es un programa de formación flexible el cual busca estar en constante actualización a los avances disciplinarios y a las demandas laborales, así como el mantener la relación existente entre la responsabilidad de formar profesionales de la UNAM y las necesidades de la población. Por lo que el trabajo supervisado en escenarios auténticos se volvía relevante para la formación de profesionales competentes (Flores y Macotela, 2006; Morales, 2020).

El PAES fue creado a partir de las propuestas de investigación y desarrollo profesional de la Dra. Flores y la Dra. Macotela, quienes decidieron colaborar e integrarse en el Programa Taylor para Adolescentes (PTA).

En la línea de formación de profesionales desde el 2011 se ha desarrollado un Modelo de Aprendizaje Profesional en Línea y Situado (MAPLS), este es un modelo mixto de aprendizaje que combina espacios educativos, estrategias de enseñanza, además de la comunicación sincrónica y asincrónica. Las actividades que realizan los tutores en formación son tanto a nivel pregrado como posgrado. Derivado del confinamiento el PAES tuvo que seguir de forma remota.

Participantes

La investigación se realizó con cuatro docentes que tienen en común trabajar en nivel de educación básica, específicamente en secundarias de la Ciudad de México (CDMX), ser docente de la asignatura Espacio curricular de tutoría (ECT) donde fungen el rol de tutor de grupo, además de las materias en que son especialistas (inglés, Historia del mundo, Química, etc.) y colaboran con estudiantes de maestría y licenciatura que se forman en el PAES. En la Tabla 1. se presentan los datos sociodemográficos de las docentes participantes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las participantes

Caso	Edad (Años)	Escolaridad	Años de docencia	No. de grupos atendidos	Grados de secundaria en que imparte clases	Turno en que imparte clases	Clases que imparte actualmente
1	38	Licenciatura	14	6 a 7	Los tres grados	Matutino	Ciencias y tutoría
2	54	Maestría	26	12	Los tres grados	Matutino	Tecnología de Ofimática y tutoría
3	39	Maestría	6	5	1° y 2°	Matutino	Inglés y tutoría
4	50	Doctorado	5	12	1° y 2°	Matutino y Vespertino	Historia del mundo, Formación Cívico y Ética y tutoría

Nota: presentación de datos sociodemográficos de las docentes participantes, considerando edad, escolaridad, años de docencia, no. de grupos atendidos, turno en que imparten clases, etc.

Los criterios de inclusión fueron cuatro, el primero es que fueran personas con experiencia docente en nivel secundaria mínimo de 5 años, el segundo que durante el período de pandemia hayan dado clases, el tercero que dieran clases de tutoría en nivel secundaria, y el cuarto que estuvieran interesadas en el proyecto sobre educación emocional en docentes. Se eligieron los dos primeros criterios basándose en el público objetivo del cuadernillo. En cuanto al tercer criterio, se contempló que el cuadernillo podía ser de utilidad para docentes que imparten una materia enfocada en el desarrollo emocional de sus estudiantes; finalmente, el cuarto criterio pone énfasis en la disposición de docentes a participar en la investigación, tomando en cuenta las características del proyecto y los beneficios en la relación investigadora-participantes. En este estudio el tipo de muestra fue intencionada y de máxima variación (Merriam, 2009) dado que, si bien las participantes comparten características en común, también tienen una gran variedad de características que diversifica y enriquece el estudio al buscar similitudes y diferencias en la experiencia de contestar el cuadernillo.

Perfil de la investigadora

La investigadora es una pasante de la licenciatura en Psicología de la UNAM cuya formación se enfoca en psicología de la educación, principalmente en el trabajo docente y educación emocional. Tomó la materia Intervención en Psicología Escolar I con sede en PAES donde se realizó el pilotaje de la investigación, la elaboración de materiales sobre educación emocional para la comunidad educativa y el monitoreo de cursos en línea para docentes y familiares de estudiantes sobre esta misma temática. Como formación extracurricular participó en el programa “Orientación psicoeducativa en Homeschool y Homeoffice” del Centro Comunitario “Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro” donde brindó acompañamiento psicoeducativo a estudiantes universitarias al tomar clases en línea por la emergencia sanitaria.

Relación participantes-investigadora

Debido a la relación formativa que la investigadora guarda con el PAES al dar apoyo en el desarrollo de materiales digitales o como monitorea de cursos en línea para docentes y padres de familia, las orientadoras de cada secundaria consideraron la participación potencial de las y los docentes en la implementación del cuadernillo. En el caso de docentes que participaban del trabajo de residentes del PAES fue aún más cercana la comunicación pues se veía la posibilidad de trabajo vinculada con la actividad profesional y formativa en colaboración con estudiantes de pre y posgrado. Teniendo un contacto directo entre investigadora y docentes, la investigadora se presentó a ellas y al proyecto como parte del programa PAES y su papel en este como una acompañante al escuchar sus experiencias en la realización del cuadernillo.

Aspectos éticos

Para participar en la investigación, se brindó a las docentes un consentimiento informado con la información y propósito de la investigación en beneficio de su desarrollo emocional. Este fue aceptado por ellas, también accedieron a brindar el cuadernillo con sus respuestas y permitieron la grabación en audio de las sesiones. A lo largo de la investigación, no se actuó en detrimento de su bienestar. Sus datos personales han sido resguardados y sus nombres reales modificados en este trabajo de tesis.

Validez y validación de esta investigación

Los criterios que ofrecen una forma de validez en investigación cualitativa toman en cuenta el reconocimiento de la comprensión e interpretación experienciales. Particularmente Simmons (2011) menciona que son criterios que se aproximan a preocupaciones de quienes trabajan en escenarios aplicados, como lo es la educación. Simmons (2011) enfatiza que la dimensión ética y del estudio de los múltiples yos de

parte de la investigadora se vuelve algo fundamental en la validez de nuestras conclusiones. La principal razón es que como investigadoras formamos parte de la situación que estudiamos, las acciones que hagamos estarán determinadas por nuestra visión del mundo, nuestras preferencias y valores, por lo que es importante declarar y observar cómo interactúan en y con el caso.

Dentro de las estrategias para la validación están la triangulación, que implica ver las cosas desde diferentes ángulos, en sus desarrollos posteriores incorpora la idea de explorar distintas perspectivas y cómo se entrecruzan o no en el contexto particular, en que los datos pueden tener significados independientes sin dejar de estar conectados e integrados, nace por la preocupación del método. Otra estrategia es la validación del respondiente, que implica el análisis con las personas participantes de la exactitud, adecuación e imparcialidad de las observaciones, representaciones e interpretaciones de lo investigado. Puede ser en diferentes fases y a lo largo de toda la investigación, esta estrategia refiere a una preocupación del cuidado del proceso (Simmons, 2011).

Materiales

- **Presentaciones de Canva.** Se utilizaron en 3 sesiones sincrónicas por videollamada. Fueron creadas como esquemas de las sesiones para facilitar el cumplimiento del objetivo de cada sesión. También se emplearon para proyectar las preguntas de las entrevistas con su respectiva imagen.
- **Cuadernillo digital de autorreporte “¿Cómo me siento ante el COVID-19?”.** Es un cuadernillo digital en formato *PDF* (Aragón, et. al. 2020). Cuenta con actividades basadas en el modelo del GROP sobre conciencia y regulación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). Contiene un tutorial para su llenado en computadora, cuenta con una serie de recursos educativos para realizar las actividades como videos, infografías y un diccionario interactivo.

Se puede visualizar y descargar en el siguiente enlace:

<http://132.248.132.107/armando/pandemia/cuadernillo%20Bere%20%20%281%29.pdf>

- **Plataforma de Videollamadas Zoom.** Es un programa de software de videochat desarrollado por *Zoom Video Communications*. Fue el medio en que se tuvieron las sesiones sincrónicas, entre las herramientas empleadas están: compartir pantalla, grabación de sesiones, micrófono, cámara, chat.
- **Correo Gmail.** Es un servicio de correo electrónico proporcionado por la empresa estadounidense *Google*. Se utilizó como medio de comunicación para dar comienzo formal al proyecto con las docentes, compartir el cuadernillo de regulación emocional, las constancias de participación, actividades de educación emocional para sus estudiantes y enviar informes finales de participación.
- **WhatsApp Messenger.** Es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, propiedad de *Meta*. Fue usada para dar seguimiento fuera de las sesiones sincrónicas, confirmar asistencia y facilitar el acceso a las sesiones brindando el enlace a las docentes.
- **Microsoft Word.** Es un software de procesamiento de textos, creado por *Microsoft* e integrado al paquete de *Microsoft Office*. Fue empleado para transcribir sesiones sincrónicas, elaborar informes de participación por docente y bitácoras de sesión. Sus herramientas como resaltado de colores y comentarios facilitaron el análisis de la información.
- **Adobe Acrobat.** Aplicación desarrollada por la corporación *Adobe* que permite visualizar, crear y modificar archivos en formato *PDF*. Se ocupó para hacer anotaciones en cuadernillo de docentes y compartir constancia, actividades para estudiantes e informe final en formato *PDF*.

Técnica de recopilación de información

- **Formulario de google.** En este cuestionario se alojó el consentimiento informado con preguntas sobre los términos en que se aceptaba la participación en la investigación, por ejemplo, si se permitía o no la grabación en audio de las entrevistas, dar su consentimiento. Finalmente, se pedían datos generales.

- **Entrevistas a profundidad.** Son de carácter flexible al momento de abordar temas emergentes, sondear un tema o profundizar en una respuesta. Algunos de sus objetivos son documentar la opinión del entrevistado sobre un tema, implicación activa y de aprendizaje entre entrevistador y entrevistado. Permite hacer preguntas de seguimiento, también facilita que las personas cuenten sus historias (Simons, 2011).
- **Transcripción de sesiones.** Implican la transformación de un modo de narración a otro, esto es, del oral al escrito, por lo que se considera también un análisis e interpretación inicial (Kvale, 2011), el nivel de detalle en las transcripciones depende de las necesidades de las investigadoras.
- **Bitácoras por sesión.** Se documentaron observaciones no estructuradas, principalmente de carácter descriptivo, así como las reflexiones, sentires y pensamientos de la investigadora en el contexto particular del estudio. Se decidió observar especialmente la interacción entre la acompañante y las docentes tanto en las sesiones sincrónicas como el seguimiento por *WhatsApp* y *correo*.

Procedimiento

Fase 1. Fundamentación, diseño y validación del cuadernillo

En esta primera fase se diseñó, realizó y validó un cuadernillo digital para docentes basado en el modelo de competencias emocionales del GROPE, como recurso para el fomento de la educación emocional en docentes. En la figura 2 se muestra la síntesis de la primera fase de la investigación, que consistió en un inicio con la documentación de diversas fuentes para construir el cuadernillo digital de autorreporte elaborado por tres psicólogas en formación quienes cursaban el 7° semestre de 8 semestres en la Facultad de Psicología de la UNAM.

Después de revisar la literatura sobre modelos de diseño instruccional se procedió a diseñar el cuadernillo mediante la elección del modelo *SAMR* (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición) para elaborar el cuadernillo en un formato digital, pues al ser electrónico se sustituye y mejora el proceso de realización de las

actividades que le integran. En este sentido, el nivel más apropiado del modelo para iniciar la descripción del manual es el de modificación, ya que las actividades se adaptaron para que aprendices tuvieran un rol activo y dinámico en el uso de diversas herramientas tecnológicas, permitiéndoles entender los temas a tratar durante las actividades, sensibilizarse, reflexionar sobre su actividad y apropiarse de los conocimientos adquiridos empleando los diferentes recursos en la vida cotidiana. Con la base de este modelo de diseño instruccional también se discutieron las posibles actividades y recursos por utilizar creando un bosquejo de la propuesta en tablas de *Excel*.

En cuanto al contenido del cuadernillo, Bisquerra (2005) menciona que para desarrollar la conciencia emocional se puede recurrir a la autoobservación y observaciones de las acciones de las personas que nos rodean, implicando la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, la evaluación de su intensidad y utilizar un lenguaje emocional, por lo que en el cuadernillo se trabajan estos aspectos. En cuanto a la regulación emocional, algunas técnicas que menciona Bisquerra (2005) que pueden utilizarse para fomentar esta competencia son ejercicios de relajación y respiración, por lo que se integran en el cuadernillo como parte de las actividades de ese bloque además de ejercicios para autogenerarse emociones positivas.

Una vez presentada y aceptada la propuesta, se procedió a crear el cuadernillo y desarrollar una lista ponderable para su validación. En esta validación participaron 8 psicólogos en formación, así como 8 docentes como usuarios potenciales. Finalmente, con base en los comentarios obtenidos se realizaron mejoras al cuadernillo, entre ellas, se dio una breve introducción a las actividades, se organizaron y estructuraron mejor las actividades, y se corrigió ortografía y redacción de instrucciones.

Figura 2. Síntesis de Fase 1 de investigación



Nota: la figura muestra las etapas realizadas en la fase 1 de investigación, así como los participantes en esta. Fuente: elaboración propia.

Fase 2. Acompañamiento en la realización del cuadernillo

Una vez terminada la primera fase de investigación se procedió a diseñar la segunda fase, en la que se revisaron estudios previos acerca de uso de cuadernillos, metodología cualitativa y formas de trabajo con docentes. Además, se elaboraron los guiones de entrevista, la estructura de las sesiones y la invitación a participar.

La implementación del acompañamiento se llevó a cabo en los semestres 2021-1 y 2021-2 a cuatro docentes en la realización del cuadernillo, los momentos de recopilación de la información abarcaron periodos decisivos de la pandemia en la escuela como el confinamiento, el retorno a clases en modalidad híbrida y en regreso completo a modalidad presencial.

En este periodo, se llevaron a cabo de 3 a 4 sesiones sincrónicas en los horarios acordados con las docentes de acuerdo con su disponibilidad. Cada una de las sesiones tuvieron la duración de una hora aproximadamente, mediante la plataforma de videollamadas *Zoom*. La primera sesión sincrónica tuvo como objetivo realizar el encuadre de las sesiones con las docentes, así como conocer su autopercepción de

habilidades emocionales previas a realizar el cuadernillo. Posteriormente a la sesión, se entregó el cuadernillo mediante correo o bien *Whatsapp*.

En la segunda sesión se conversó con las docentes mediante una serie de preguntas, cómo le había ido con las actividades del cuadernillo hasta el momento, además de preguntar si tenía dudas con alguna actividad para poder resolverla. En la última sesión se habló sobre las actividades del cuadernillo que faltaban por realizar, conocer su percepción general del cuadernillo y se solicitó que validaran la información recopilada en las sesiones previas, preguntando qué le pareció, si estaba de acuerdo o no con la interpretación y si le gustaría precisar o bien agregar algo más. En la figura 3 se puede observar la estructura de la información recopilada presentada a las docentes, con cuatro rubros: habilidades emocionales, habilidades a desarrollar (en caso de identificarlas), experiencia del cuadernillo y opinión de este. Para obtener estos rubros se transcribieron las sesiones previas en un documento de Word, y se fueron seleccionando extractos de las sesiones.

Figura 3. Esquema de información recopilada



Nota: La figura muestra el esquema de la información recopilada en las sesiones que se presentaron a las docentes para su validación. Fuente: elaboración propia.

Finalizada la última sesión, se entregó a las docentes mediante correo una constancia por su participación en el estudio y un documento con cartas descriptivas de educación emocional que podrían llevar a cabo con sus estudiantes, así como sitios de interés enfocados en educación emocional. Por su parte, las docentes enviaron su cuadernillo contestado. Si bien se tenía contemplado que fueran en total 3 sesiones de

acompañamiento sincrónico, dos docentes por cuestiones de tiempo tuvieron en total cuatro sesiones, en este caso la tercera sesión tuvo el mismo objetivo que la segunda, esto es, conversar sobre las actividades del cuadernillo realizadas, así como checar sus dudas en caso de tenerlas. Otro aspecto importante por mencionar es que al término de cada sesión se llevó a cabo por parte de la acompañante la bitácora de sesión.

En el período de acompañamiento, las docentes se podían comunicar por correo o *Whatsapp* antes de las sesiones por si tenían alguna duda con respecto al cuadernillo, así mismo se procuró brindarles seguimiento por *Whatsapp* para checar sus dudas y comentarios, así como confirmar su asistencia a las sesiones.

Concluida la aplicación de la investigación, se transcribió la última sesión. Para realizar las transcripciones se empleó un documento de Word para cada docente, al inicio de la transcripción se colocaron datos generales de la docente para su identificación (derivados del consentimiento e información complementaria de la primera diapo del cuadernillo) también se colocó un índice en el que se dividió las transcripciones por sesión. En las transcripciones en sí se dividió el discurso entre la acompañante y las docentes, se escribieron las onomatopeyas, se dejaron puntos suspensivos para pausas largas, se integró la tartamudez con el signo (-), se colocaron entre corchetes expresiones como risas, suspiros, etc., dado que contribuye a retratar la experiencia.

Una vez terminadas las transcripciones, se analizaron en conjunto la información obtenida de todas las sesiones sincrónicas y las respuestas de las docentes en el cuadernillo para la elaboración de sus informes al participar en la investigación conteniendo en el mismo una síntesis del marco teórico abordado en este trabajo de tesis, el método, los resultados basados en las sesiones sincrónicas y sus respuestas del cuadernillo, una conclusión con recomendaciones de mejora del estudio y referencias.

Finalmente, se pidió la revisión de su informe por si las docentes estaban de acuerdo con la información, si deseaban precisar algún aspecto o bien omitir información, sobre todo con respecto a la descripción de su persona y los resultados obtenidos.

Obtenida la validación, se procedió a realizar el análisis de datos, el corpus de análisis estuvo comprendido por las transcripciones de todas las sesiones, sus informes de participación y las bitácoras por sesión, en promedio 40 hojas por profesora (160 páginas).

El análisis se efectuó con la interpretación directa de cada caso hasta llegar a la suma de ejemplos para poder decir algo de ellos en conjunto. La construcción del análisis partió de tres momentos, el primero fue una categorización inicial con la información obtenida de las sesiones y las bitácoras por sesión, misma que fue validada por las docentes, el segundo momento fueron las categorías desarrolladas en los informes de las docentes, con la transcripción de todas las sesiones, las bitácoras de sesión, las respuestas del cuadernillo, y la categorización inicial presentada y validada por las docentes. Finalmente, el tercer momento fue la integración de la información de las cuatro docentes partiendo de sus informes en busca de similitudes y particularidades, que fueron corroborados con las transcripciones de sesión, bitácoras y respuestas del cuadernillo. En el siguiente capítulo se presentarán los resultados obtenidos de dicho análisis.

Capítulo 3. Resultados y Discusión

Descripciones de casos ¹

Simons (2011) señala que describir los casos es una actividad que requiere ubicar las características importantes de las personas participantes que faciliten la comprensión de su rol y experiencia en el caso, mediante el análisis y síntesis de la información recopilada en el caso, por eso a continuación se presentan los cuatro casos de las docentes con quienes se trabajó en esta investigación a manera de reseña.

Descripción del caso de Sofía

Sofía es una docente de secundaria de 38 años y 14 de servicio profesional, atiende entre 6 y 7 grupos integrado por entre 28 y 40 adolescentes por ciclo escolar aunado a la tutoría. Actualmente, imparte clases a los tres grados de secundaria en las asignaturas de ciencias y tutoría en el turno matutino. Ella está interesada en mejorar sus competencias emocionales. En este periodo de pandemia ha experimentado múltiples emociones, entre ellas enojo, tristeza y cansancio. Algunas de estas emociones han cambiado con el paso del tiempo. También piensa que, a veces su labor no es muy reconocida. Últimamente se le ha solicitado realizar actividades de educación emocional para sus estudiantes, pero al no ser un tema en que esté especializada no se siente muy segura al impartirlas. Pese a esto, ha buscado la forma de apoyar a sus alumnos en este tiempo de la mejor manera, de acuerdo con sus posibilidades. En la figura 4 se resumen los elementos que la docente validó en términos de su discurso y la forma que comprendía el cuadernillo.

¹ Los nombres de las docentes se han modificado para resguardar su identidad.

Figura 4. Información recopilada profesora Sofía

Habilidades emocionales

- **Reconoce** la **situación** que le **genera** una **emoción**.
- **Reconoce** los **pensamientos** que tiene ante una situación.
- **Identifica** la **intensidad** de la **emoción**.
- Conoce las **acciones** y sus **consecuencias al sentir** una **emoción**.
- Se **autorregula** al priorizar tareas y **decidir** acciones.

Habilidades a desarrollar

- **Casi no menciona las sensaciones** en su cuerpo al **experimentar emociones**.
- Dificultad para **parar pensamientos**.

Profesora Sofía

Experiencia del cuadernillo

- Conocer y utilizar **herramienta** para su llenado digital.
- **Espacio** para **sí misma**.
- Se pueden **experimentar múltiples emociones** en un día
- **Identificar zonas del cuerpo** en que **experimenta** la **emoción**.
- Ver la **relación** que hay **entre situación, emoción y pensamiento**.
- **Reflexionar** sobre lo que le gusta y no de su **escuela**.
- Conocer otras **experiencias docentes**.

Opinión del cuadernillo

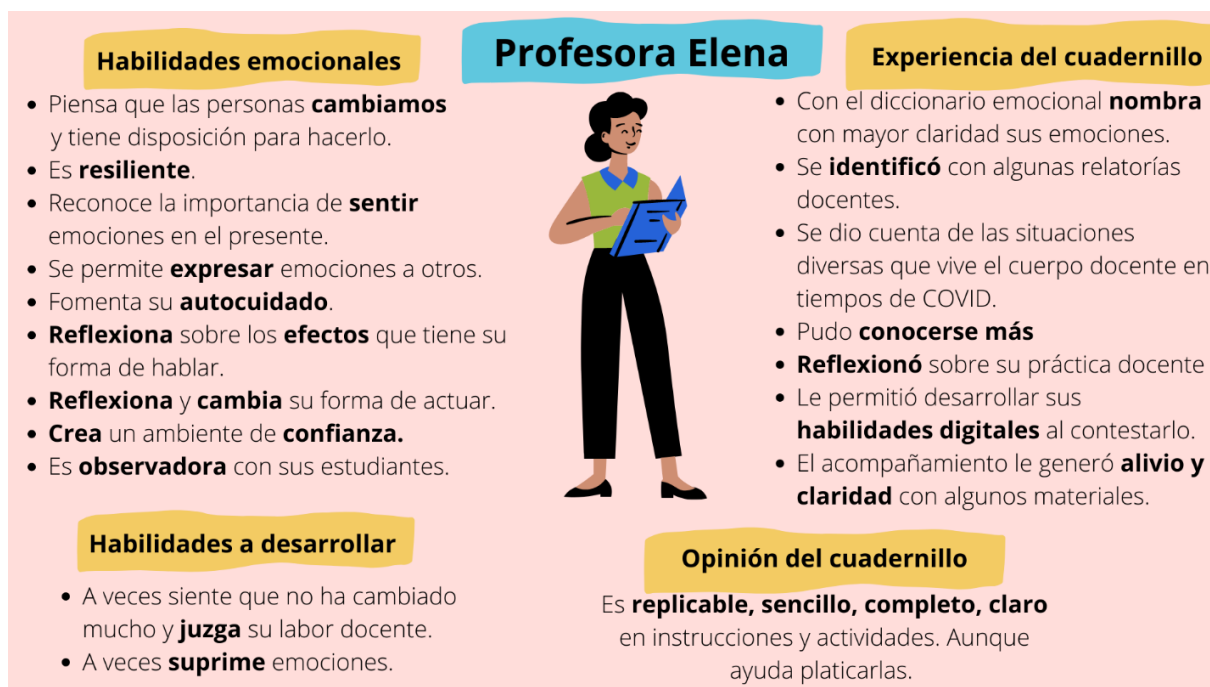
Dinámico, visual y agradable de llenar.
Toca **aspectos personales** para hablar sobre **emociones** en **varios ámbitos** (familia, escuela)

Nota: la figura 4 resume las características del caso validadas por la docente en términos de lo que comparte con la acompañante respecto a su desarrollo y experiencia de realización con el cuadernillo. Resaltan las opiniones de cómo observa el diseño educativo del cuadernillo.

Descripción del caso de Elena

Elena es una docente de secundaria de 54 años y 26 de servicio profesional, atiende 12 grupos integrados por entre 35 y 44 adolescentes por ciclo escolar. Actualmente, imparte clases a los tres grados de secundaria en las asignaturas taller de Ofimática y tutoría en el turno matutino. Por otro lado, vive con su madre y tiene dos hijos. Ella está interesada en mejorar sus competencias emocionales, motivada por la idea de que las personas son capaces de cambiar a lo largo de la vida. Al regresar a clases presenciales en periodo de pandemia ha enfrentado el gran reto de buscar alternativas para entender a sus estudiantes, dado que el uso obligatorio del cubrebocas y su disminución auditiva en conjunto, dificultan la comunicación en aula. Elena es una docente que fomenta un ambiente de confianza entre sus estudiantes, tiene varias aspiraciones tanto en su vida personal como profesional. En la figura 5 se resume el caso validado por la docente.

Figura 5. Información recopilada profesora Elena



Nota: En la figura 5 se resaltan las habilidades emocionales que la docente Elena tiene como fortalezas y potencializó durante las sesiones de acompañamiento así mismo describe experiencias al realizar el cuadernillo que le permiten seguir repensando su labor como facilitadora de las competencias de sus propios estudiantes.

Descripción del caso de Gabriela

Gabriela es una docente de secundaria de 39 años y 6 años de servicio profesional, atiende 5 grupos por ciclo escolar aunado a la tutoría. Actualmente, imparte clases de inglés a los grados primero y segundo de secundaria en el turno matutino. Además, da clases de inglés a adultos de manera virtual. En el pasado también ha dado clases en nivel preescolar. Gabriela es una docente que con la pandemia aprendió a reconocer la importancia de las emociones de sus estudiantes, además ellas y ellos han sido su motivación para aprender más sobre sus emociones y así poder guiarlos en esos temas. Le gusta estar consigo misma, tiene varios recursos para hacerle frente a sus sentires, entre ellos su creatividad, la cual le permite despejarse, ver perspectivas diferentes y en su labor docente la motiva a idear proyectos para la mejora del aprendizaje de sus estudiantes. En la figura 6 se muestra el caso resumido, la cual fue validada por la docente en la sesión de cierre.

Figura 6. Información recopilada profesora Gabriela



Nota: En la figura 6 es importante notar que la docente logra identificar la relación tripartita de emoción, pensamiento y acción que distintos autores han señalado fundamentales para la respuesta emocional.

Descripción del caso de Denise

Denise es una docente de secundaria de 50 años y 5 años de servicio profesional, atiende 12 grupos por ciclo escolar en los grados de primero y segundo de secundaria en el turno matutino y vespertino. Las clases que imparte actualmente son Historia Universal y Formación Cívica y Ética. Además, da una clase a nivel Licenciatura de manera virtual y ha dado clases en nivel Bachillerato anteriormente. Denise es muy consciente de cómo sus emociones repercuten en el clima del aula cotidianamente y cuenta con recursos para regular sus emociones. Esta conciencia y toma de acciones están muy relacionadas con una constante reflexión de su labor y las vivencias que ha tenido con sus estudiantes. En tiempos de pandemia se ha enfrentado con la serie de cambios en la forma de impartir clases, pasando de clases virtuales, grupos por sección a grupos completos lo que le ha generado diversas emociones. En la figura 7 se muestra el caso resumido validado por la docente en la sesión de cierre.

Figura 7. Información recopilada profesora Denise



Nota: en la figura 7 se señala la importancia de las actividades de realización del cuadernillo que le permitieron reflexionar sobre sí misma como persona y su rol de docente como tutor del grupo de adolescentes que han vivido esta pandemia.

El siguiente apartado se realizó con la información recopilada de las transcripciones de entrevistas, informes de docentes, bitácoras por sesión y las formas de comunicación, principalmente correo y mensajería por WhatsApp. Se notaron al menos 3 categorías: 1) Acompañamiento para la realización del cuadernillo, 2) Desarrollo de competencias emocionales de las docentes y 3) Características propias del cuadernillo, con sus respectivas subcategorías. A continuación, se presentan cada una de ellas.

Acompañamiento para la realización del cuadernillo

Esta categoría señala que el proceso de acompañamiento en la realización del cuadernillo muestra las características que las docentes observaron en tanto del llenado del cuadernillo como de las sesiones de encuentro que tuvieron con la encargada del estudio, con quien reflexionaban y describían lo que consideraban el

cuadernillo les apoyó a notar de sí mismas, así como de los contenidos de las actividades realizadas. Esta categoría se subdividió en 2 subcategorías que se agrupaban en sus discursos, la primera es “Expresión de vivencias y sentires” y la segunda es “Habilidades de la psicóloga-acompañante”. A continuación, se ejemplifican, describen y explican estas dos subcategorías.

Expresión de vivencias y sentires

Los discursos de las docentes ponen de manifiesto cómo el acompañamiento les permite expresar sentires y vivencias, lo cual disminuye la ansiedad de realizar su participación en el estudio, llevándolas a sentirse relajadas porque han sido escuchadas sobre diferentes experiencias y preocupaciones de los diversos momentos vividos en la pandemia.

“Acompañante: ¿mencionó como algunas de las opciones que hizo?”

Gabriela: Ah, por ejemplo, pues este pues por ejemplo eso de platicar con alguien pues le puse porque lo platicué contigo ¿no? realmente no soy mucho de platicar.” (Gabriela, S3)

“Con el simple hecho de estar 5 minutos con alguien como que te sientes liberada de tanta presión, ¿no? eso es lo que me está pasando a mí. (...) si te puedo apoyar estoy en la mejor disposición y este me gusta su trabajo, y con el simple hecho de estar platicando.” (Elena, S2)

La posibilidad de sentirse escuchadas permite poder expresar lo vivido durante el confinamiento y en la “nueva normalidad” como momentos de evolución que se llevaron a cabo en la pandemia.

“me gustó mucho el cuadernillo, tiene los enfoques precisos, o en ese momento yo necesitaba algo así porque no podía sacar todo lo que traía del COVID, del encierro del año pasado a este que ya estamos en presencial, me hacía falta que alguien me escuchara, en este caso, ustedes.” (Elena, S4)

Aunado a ello, una docente menciona que al platicar en las sesiones puede extenderse más en sus respuestas que por escrito.

*“Yo escribo muy poquito porque creo que te sale más hablando que escribiendo.”
(Elena, S4)*

Las sesiones son un espacio en el que se profundiza sobre las actividades y da pauta a que las docentes expresen otras vivencias en su trabajo o lo que sienten en ellas. Por ejemplo, les permiten profundizar en la situación significativa que escogen al hacer en la actividad “Anatomía de las emociones”.

“Acompañante: después de realizar esta actividad donde pues se...se hizo el análisis de lo que sintió, de lo que pensó y de lo que hizo, ¿cambió el nombre de su emoción?

Gabriela: Pues no ósea la sigo llamando igual, bueno...a lo mejor como...la enriquecí con lo que tú me dijiste, que yo no había captado la sorpresa, pero a lo mejor la enriquecí ¿no? fue más de una emoción.” (Gabriela, S3)

En las sesiones se enriquecieron sus respuestas, por ejemplo, en la actividad de “Anatomía de las emociones” ya que en conjunto se identificaron pensamientos relacionados a sus fortalezas además de posibles limitaciones en una situación particular.

“Acompañante: ok tal vez por ejemplo aquí en cuanto a fortalezas ¿podría ser la manera en que les respondió?

Gabriela: Uhm a lo mejor, sí como dices a lo mejor la actitud ¿no? ósea pu...este me abrí por decir, me abrí con los alumnos en vez de seguirlo guardando ¿no?

Acompañante: y no sé tal vez esto podría ir ligado con lo que pudo haberla limitado de por ejemplo no haberlo dicho o no sé cómo lo vea.

Gabriela: Sí de hecho pues también este...siento que sí, que sí va junto ¿no? lo que me pudo haber limitado pues que no hubiese sentido la confianza de...pues de decirles ¿no? y pues digo que a lo mejor este ehm bueno sí como recordando pues sí ha pasado a lo mejor antes y pues igual yo nada más les digo “no, no pasa nada” y ya san se acabó, pero pues creo que este ahm simplemente pues sucedió el momento (...) y pues fue un...no fue de arrepentirme. (...) porque al final de cuentas pues sí ayudó a esa relación.” (Gabriela, S3).

También en la actividad “Cosas que extraño y cosas que no” para indagar más sobre las emociones que le producían la manera actual en que daban clases.

“Acompañante: entonces mencionaba que otra de las cosas...bueno de las cosas que sí extraño pues es que no usen cubrebocas ¿no? (Gabriela: ujum) este y pues ¿cuáles son las emociones que experimenta con esa situación?” (Gabriela, S3)

“Acompañante: pues muchas gracias. Este... ¿algo más que quiera decir a parte de lo men-de lo que mencionó en esta actividad?”

Gabriela: Pues creo que también una de las cosas pues es un poco el contacto físico ¿no?” (Gabriela, S3)

Además, la docente Denise menciona importante expresar en conjunto con sus estudiantes, las **experiencias durante la pandemia** contemplando similitudes y diferencias entre ellos o bien reflexionar sobre los cambios que han vivido, tomando de inspiración las actividades del cuadernillo.

“en el aspecto de poder ir ubicando muchas cosas y de ir también entendiendo hasta cómo poderlas aplicar con mis alumnos ¿no? de estas diferencias, de estas similitudes, todos estos elementos de este...de las clases ¿no? que...y de nuestro cotidiano ¿no?” (Denise, S2)

Asimismo, el proceso de acompañamiento es descrito por las docentes como **guía** para clarificar los contenidos e instrucciones, así como conocer y reconocer las emociones. Esto quiere decir que el acompañamiento ayuda a precisar algunos contenidos y fines de las actividades, como fueron las infografías y la actividad titulada “La pequeña felicidad”. Además, da pauta a que docentes brinden ejemplos de situaciones en que ellas mismas han regulado sus emociones.

“Acompañante: Ah ok, ahmm ¿quiere que chequeemos la infografía? Como para que yo le pueda dar...”

Elena: Sí, con todo gusto, claro que sí, nada más es eso, ósea a lo mejor no la comprendí como debería ¿no?”

Acompañante: esta infografía tiene el objetivo de darle a conocer cómo las emociones, los pensamientos y nuestras acciones están conectadas, por ejemplo con la actividad “Anatomía de la emoción” surge una situación y le genera una emoción que en este caso es la tranquilidad, y ante eso surgen una serie de

pensamientos sobre la misma situación “ah bueno, pues quizá no lo logren” o “vaya me estoy dando cuenta de que soy más flexible” “esta situación fue significativa para mí” surgen esta serie de pensamientos y esto hace también que vaya a hacer ciertas cosas, ¿no? en este caso de “ah me agrada ser flexible o me doy cuenta de que al ser flexible este... genero una mejor relación con mis estudiantes” y eso me lleva a hacer una práctica docente distinta, en este caso lo que hizo fue darles sugerencias a los estudiantes de cómo hacerlo.

Elena: Ah, entonces sí, yo creo que lo que me dijiste sí es lo que te había dicho, ah entonces sí le entendí. Es como lo que me pasó hoy ¿no? también, cité a dos mamás el día de hoy...llevé mi emoción a mi pensamiento y mi forma de ser, ósea lo puedo decir porque yo hablé con la mamá, tenía yo un grupo, le dije ehm...”yo quiero que el niño esté bien, usted también y que todos estemos trabajando, los tres que trabajemos al mismo tiempo” (...) yo quiero que usted me entienda, ya vamos a salir, ya no veo a su hijo hasta el otro año, me gustaría que tuviera un cuaderno como debe de ser, (...) yo quiero una carátula, cómo lo voy a evaluar, qué actividades hemos hecho, que son tres y el árbol, yo quiero disponibilidad al trabajo, ¿qué le parece?” No que “muy bien maestra” siempre he tenido así de que siempre se van “ahhh” y pasan con la directora y ahora no, ahora con una tranquilidad, con...nada más para una plática, para una conversación entre usted y yo.” (Elena, S3)

La retroalimentación brindada en las sesiones sincrónicas les ayuda a manera de guía para ser más precisas con lo que se desean expresar, es decir, describir de manera más específica lo que sienten.

“otra de las cosas que me cuesta y que ahorita como que ha mejorado un poquito o que también tú me has ayudado es como este ahm...a describir mejor lo que siento. ¿no? (...) ser más específica a lo mejor con los sentimientos.” (Gabriela, S2)

“una de las cosas que uhmm que posibilitaron pues es...son estas sesiones ¿no? que además pues tú me ayudas a siempre a complementar lo que, lo que yo digo que...a veces no soy clara entonces como que tengo que rephrasearlo para poderme explicar entonces pues estas sesiones son realmente pues muy enriquecedoras porque pues este...sola pues puedo...sí puedo contestar, pero pues ya viste que no todo.” (Gabriela, S3)

“las sesiones fueron, pues fueron esenciales para que tú le pusieras como las palabras que realmente quería decir ¿no?” (Gabriela, S4)

Por otra parte, en el espacio de acompañamiento las docentes recalcan la importancia de este tipo de proyectos de investigación donde el acercamiento es personal y humano, en términos de promover educación socioemocional para docentes en que se

le reconoce tanto por su labor como por sus características personales y da oportunidad de expresar sus emociones de forma libre.

“a mí me ha servido mucho en el aspecto de decir “ay hasta que alguien nos está ubicando también como docentes que sentimos, que nos sentimos mal, que a veces también explotamos y que tenemos derecho a hacerlo pero que también debemos buscar cómo hacerlo porque obviamente sabemos que estamos tratando con otras personas ¿no? entonces manejarlo y que nos sirva para nuestra vida cotidiana.” (Denise, S3)

“esta es una parte fundamental para nosotros como docentes. A mí sí me ayudó muchísimo, yo creo que a cada uno de nosotros nos puede servir.” (Elena, S4)

También expresan la necesidad de capacitación a profesores para abordar temáticas de educación emocional con estudiantes, enfatizando que la capacitación implica un cambio en la percepción de docentes, en la que estén de acuerdo con su importancia y repercusiones en las aulas. Así mismo mencionan que en período de pandemia se hizo más necesario abordar la educación emocional.

“me agradó mucho y realmente se me hace muy interesante tu proyecto, bueno y el de tus compañeros este, porque es una parte importante, creo que ahorita viene...siempre ha sido fundamental la parte emocional y mental, pero creo que ahorita necesitamos mostrarla más (...) sí es algo que se necesita, este y que hablemos, hay gente todavía muy renuente a esta parte, “no, es que no, eso no es importante” ¿no? pero funciona y ayuda mucho y te lo agradezco mucho.” (Denise, S3)

Al término del proyecto las docentes a través del uso del correo electrónico hacen explícito su **agradecimiento**, reconociendo el apoyo brindado con el acompañamiento y también por la invitación al estudio.

“Gracias por su material, por la atención brindada en estas sesiones y por el compromiso que han tenido con nosotros los docentes.” (Sofía, C)

“gracias por el seguimiento que has realizado sobre el contenido del cuadernillo que llené (...) creo que me dejó una buena experiencia haber participado en el proyecto, pensé que iba ser aburrido, pero no, al contrario, espero le comuniqués mi agradecimiento al equipo de colaboración.” (Sofía, C)

“Fue para mí un gran apoyo, sobre todo reconocer mis emociones y llevarlas a cabo con mis estudiantes. gracias por su gran labor preocupándose por nosotros los docentes MIL GRACIAS.” (Elena, C)

“Espero que tu investigación ayude a que se promueva más el apoyo a los docentes en lo socioemocional tanto en la parte personal y de esa forma podamos aplicarla hacia los alumnos.” (Denise, C)

Habilidades de la psicóloga-acompañante

Fue necesario establecer una relación de comunicación entre acompañante-docente para posibilitar el desarrollo de las entrevistas a profundidad a lo largo del proceso de acompañamiento, para lograrlo algunas habilidades de construcción de una alianza terapéutica parecen haber salido a flote, como son el establecimiento del rapport, la escucha activa, la retroalimentación positiva, el uso de preguntas abiertas, despedida cordial, autoevaluación y flexibilidad, fueron necesarias para dar acompañamiento durante el estudio. Situación que señalaría la importancia de la formación profesional para dar contención emocional y dirección a la educación emocional en este tipo de actividades.

Para el establecimiento de un buen ambiente de trabajo (**rapport**) en la primera sesión la acompañante se presentó, preguntó la forma en que a las docentes les gustaba que las llamaran, se habló sobre las expectativas de ambas en el proyecto y se comunicó el objetivo del estudio, mediante una breve explicación de la investigación clarificando las intenciones y los procedimientos a emplear.

Posteriormente en cada sesión se comenzó preguntando cómo se encontraban las docentes a manera de charla informal, además se expresó al inicio, el objetivo de cada sesión. Así mismo, se preguntó qué actividades pudieron realizar para ser flexible en el abordaje de la sesión de acuerdo con el avance de las docentes.

“Acompañante: Hola maestra Gabriela, ¿cómo está?

Gabriela: Bien gracias, una disculpa por los 15 minutos.

Acompañante: Ah sí, no, no se preocupe, ¿cómo le ha ido en esta semana?

Gabriela: Bien, este, te digo que la semana pasada estuve un poco atareada (Acompañante: ujum) por exámenes, entrega de calificaciones.” (Gabriela, S4)

“Acompañante: me alegra que este conmigo en esta tarde (Sofía: sí) bueno, el objetivo de esta sesión es poder comentar sobre los aprendizajes que ha adquirido hasta el momento llenando el cuadernillo y checar si tiene alguna duda de las actividades y en ese caso poder resolverlas.” (Sofía, S2)

“Acompañante: ok, vale pues Sofía las actividades comenzaban en identificar algunas emociones en el diccionario emocional, eh ahí empezaba, eh... y me gustaría preguntarte cuáles fueron las actividades que pudiste realizar, de estas.” (Sofía, S2)

La **escucha activa** fue importante para animar a las participantes a expresarse y tener una comunicación eficaz, por ello fue importante que la acompañante desempeñara su rol como una profesional que puede atentamente escucharlas y dar **retroalimentación** a lo que expresan.

“Sofía: Me gustó lo de la atención porque decía ahí, cuando te sientes fatigado, (...) porque, aunque me sienta cansada, no, es de o me siento y lo termino, así sea en la noche o a veces me malpaso para comer también hasta que lo termine, (...) porque, porque ya después me pongo de malas (...) entonces este, quizá eso sí de como destinar un tiempo, los ejercicios no son muy largos, no te quitan más de tres minutos, creo que esa parte me agradó y quizá voy a esforzarme en hacer esas pautas.

Acompañante: Ohh, ok. Entonces los ejercicios te animaron a poder incorporarlos dentro de tu rutina...

Sofía: Ajá, así como pensar, en decir bueno, cuando estes cansada.” (Sofía, S3)

En este sentido el parafraseo fue una de las técnicas de la **escucha activa** que más se utilizó para transmitir a las docentes que se entendió el significado central de sus mensajes, facilitar el orden y expresión de pensamientos y sentires de las docentes al escuchar cómo los percibe la acompañante y comprobar que se comprendió lo que querían decir (Perpiñá, 2012).

“Sofía: identifico esta...esta parte o la importancia de la respiración para también regularlas, eso no quiere decir que las deje de sentir ¿no? a lo mejor voy a seguir sintiéndome estresada pero ya...un poquito menos o en ese momento ya lo...ya lo maneje.

Acompañante: Ok, sientes que no desaparecen, pero la intensidad se reduce.

Sofía: aja, exacto sí porque el trabajo pues va a seguir ¿no? (risa).” (Sofía, S3)

La **retroalimentación positiva** se realizó para explicitar las fortalezas de las docentes, promoviendo la toma de conciencia de sus propios recursos, y por ende la autoobservación y su sentido de autoeficacia (Calderón, s. f.; Perpiñá, 2012).

“Acompañante: en cuanto a las acciones que ha hecho, me parece que tiene bastantes habilidades que puede llevar a la práctica y algo que se comenta siempre en educación emocional es que es un proceso de toda la vida, en cada parte del ciclo vital, no es algo que se haga de un día para otro, sino que es poco a poco y me parece que, pues usted está, por esa disposición de cambiar ha logrado grandes cosas.” (Elena, S3)

“Acompañante: creo que usted es como muy creativa en ese sentido, de buscar otras perspectivas, de hacer otras actividades y que le ayudan, le alivian este...un sentimiento de malestar y que le permite, pues no solamente como desempeñarse en su trabajo sino este poder ehm pues vivir otras partes de su persona ¿no? que eso es algo que disfruta hacer.” (Gabriela, S3)

Se llevaron a cabo **preguntas abiertas** para obtener información y fomentar la reflexión de la realización del cuadernillo por parte de las docentes, esto es necesario para entender mejor su experiencia invitándolas a que describan sus vivencias.

“Acompañante: ¿Hubo alguna emoción que te llamara la atención? o ¿cuáles buscaste por ejemplo?

Sofía: Eh, ah pues me sirvió para llenar el cuadro comparativo, es como un cuadro comparativo, en la de presenciales y a distancia. Para las presenciales pues este puse orgullo de desempeñarme en mi función, este, satisfacción me parece, también puse estrés, porque para mí no ha cambiado, creo que es lo mismo en presencial y a distancia sigue habiendo estrés de mi parte, ese no cambió, este... en clases en línea creo que sí puse enojo (risa) sí, sí puse enojo.” (Sofía, S2)

“Sofía: me gustaron los ejercicios, lo de también tensión muscular, me agradaron mucho, este y esa parte fue la que me gustó ¿no? porque a lo mejor en la escuela y en grupo no le hubiera dedicado tanta atención.

Acompañante: Ok, ¿por qué crees que sea diferente eh...haciéndola en grupo e individual?” (Sofía, S3)

Con respecto al momento de cierre se procuró preguntar si tienen algún comentario antes de terminar, también se brindó una **despedida cordial**, terminando con frases positivas como deseos de bienestar y agradecimiento por estar en las sesiones.

“Acompañante: ¿hay algo más que le gustaría agregar ya para finalizar el proyecto?”

Gabriela: Pues no, yo creo que fue muy enriquecedor, fue este, tanto las actividades como las sesiones.” (Gabriela, S4)

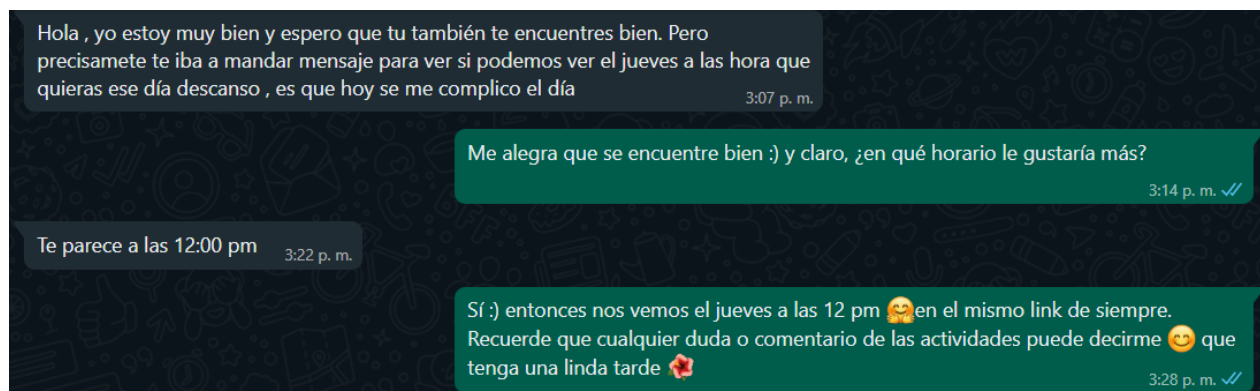
“Acompañante: Ah muy bien, bueno espero que tenga un fin de semana muy agradable y nos vemos...” (Elena, S3)

“Acompañante: Ok, vale, pues muchas gracias por compartir todo esto (Sofía: sí) voy a dejar de compartir la pantalla. (...) sólo me queda agradecerte pues por tu tiempo, por haber estado en estas...en estas sesiones y por compartir algo de ti en este...en este lapso de tiempo. Muchas gracias.” (Sofía, S3)

A lo largo del acompañamiento, la psicóloga-acompañante vive un proceso de reflexión sobre su actuar con las docentes, con base en la toma de conciencia de sus sentimientos y su persona, apoyándose en las bitácoras de sesión que la llevan a tomar decisiones de ajuste en la secuencia del proceso de llevar las sesiones. Este momento de **autoevaluación** se considera necesario en la alianza terapéutica y la actividad como educadora emocional que promueve las competencias emocionales de las personas a su cargo.

En el proceso de elaboración del cuadernillo y la relación que involucra se va estableciendo a medida que avanzan las sesiones sincrónicas, además de medios de comunicación, principalmente *WhatsApp* en la que se preguntó a cada docente si tenían dudas o comentarios sobre el proyecto. Lo que lleva a la psicóloga acompañante demostrar la capacidad de ser **flexible** para acordar las fechas y horarios de sesiones de acuerdo con las actividades de las docentes, priorizando sus tiempos disponibles, dando opción de seguimiento. En la figura 8 se puede ver un ejemplo de ello.

Figura 8. Mensajería de seguimiento



Nota: en la figura 8 se aprecia que la acompañante pone en primer lugar los horarios de la docente y se ajusta a ellos, además de reiterar que puede expresar sus dudas o comentarios de las actividades del cuadernillo.

Desarrollo de competencias emocionales de las docentes

Esta categoría muestra evidencia del desarrollo de competencias emocionales de las docentes en diferentes niveles manifestados en su discurso con respecto a la conciencia emocional y en ciertos momentos de regulación emocional o la intención de poder realizarlo. Esta categoría se subdividió en 5 subcategorías que agrupaban sus discursos: 1) “Espacio para sí mismas”, 2) “Conciencia emocional”, 3) “Regulación emocional”, 4) “Vivir su propio desarrollo para guiar a otros”, y 5) “Aprendizaje más allá de la conceptualización”. A continuación, se ejemplifican, describen y explican estas cinco subcategorías.

Espacio para sí mismas

Al participar en la investigación, las docentes consideran que fue un espacio para sí mismas, en el que vivieron un proceso de introspección que les hizo conocerse de manera personal y como docentes, principalmente con respecto a sus emociones.

“me agradó estarlo llenando, pocas veces...sí escribo, a veces cuando me llegaba a sentir mal ehmm pero en esta parte me gustó porque es como dedicarse un tiempo, así para uno.” (Sofía, S2)

“(...) es como mucho tiempo para uno, para pensar en lo que a uno le gusta, lo que no, dedicarse ese espacio.” (Sofía, S3)

“Aprendes a conocerte, bueno te conoces tú misma, pero ya te defines con tu tipo de emociones ¿no?” (Elena, S3)

El espacio para sí mismas se ve como un aspecto importante pues es un momento de dejar de centrarse exclusivamente en brindar algo a los demás.

“me gusta verlo poco a poco, me he estado atrasando con algunas cosas, pero he estado compartiendo para mí, mis emociones, qué es lo que siento, me voy a dar un tiempo para mí (...) también Elena se tiene que dar un tiempo para ella sola. (...) Siempre para los demás, los demás y nunca ve para Elena, eso es lo que he entendido en mis emociones ¿no?” (Elena, S3)

Aunado a ello, el espacio para sí mismas es visto como una forma de mostrarse valoración.

“siempre vemos a los niños, siempre vemos a la familia y nunca nos damos un tiempo para nosotras, nada más. Hay que darnos ese tiempo para uno mismo, porque uno vale.” (Elena, S4)

En el espacio para sí mismas las docentes identifican capacidades y cualidades propias, además de que integran aspectos que ven otras personas en ellas que son relevantes para su autoconocimiento.

“esta experiencia, pues que me permitió este, (...) sentirme que soy capaz de muchas cosas, que no este...percibir también lo que ven los demás de mí y que a veces yo no me doy cuenta y que está ahí y que también necesito darme cuenta para poder crecer más como persona.” (Denise, S3)

Al reflexionar sobre sí mismas, también abordan aspectos de su actuar profesional como parte de su persona, contemplando cómo ha sido su actuar profesional anteriormente, cómo ha cambiado y las repercusiones que tiene en la relación con sus estudiantes. Así mismo, verse de manera retrospectiva hace que comprendan mejor a sus estudiantes tomando en cuenta su contexto.

“fíjate que lo he estado comentado Jocelyn y creo que sí me ha servido el...este...el curso (...) la verdad es que sí te ayuda bastante y empiezas a reflexionar lo que eres (...) con mis alumnos y conmigo misma.” (Elena, S3)

“sí me ha dado herramientas para esta parte de poder ubicarte, te digo sobre todo con grupos conflictivos ¿no? (...) también eso me ayudó a pensar de esta relación que tengo más cercana con algunos grupos ¿no?” (Denise, S3)

Otro elemento de autoconocimiento fue respecto a la realización del cuadernillo, identificando su forma de trabajo, pues, aunque pueda costar trabajo iniciar un proyecto o actividad, conforme van avanzando se vuelve más sencillo.

“aprendí ehm a lo mejor también un poquito más de mí, ya a darme cuenta o a reafirmar que, pues nada más como que necesito concentrarme un poquito en lo que estoy haciendo porque de repente, aunque al principio me cueste trabajo ya una vez empezando pues ya, ya...me puedo ir más fluido, entonces siempre, siempre me ha costado trabajo empezar algo, pero ya empezando, ya, ya la hice.” (Gabriela, S3)

Conciencia emocional

Una de las principales emociones que las docentes experimentaron al realizar el cuadernillo fue tranquilidad y agrado de llevar a cabo las actividades pues les permitió identificar cómo se sentían en el pasado y en el momento presente con respecto a la pandemia. Dando paso a las subcompetencias toma de conciencia de las propias emociones y dar nombre a las emociones, estas subcompetencias forman parte de la competencia **conciencia emocional** según el modelo del GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007) que la definen como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de los demás, así como la habilidad de percibir un clima emocional en un contexto determinado.

“me sentí tranquila al hacer esto y me gustó, creo que ahorita es buen momento porque estamos cerrando el ciclo, bueno, ciclo y medio ¿no? entonces es así como un recuento que a lo mejor si lo hubiera hecho al inicio me hubiera expresado de otra manera.” (Sofía, S2)

“me sentí bien, tranquila, me gustó, me dio este...me permitió este ver cómo me sentía, cómo me siento (...) realmente muy bien, me gustó mucho.” (Denise, S2)

Por otro lado, también expresan que por tratarse de temas emocionales e introspección llega a costar trabajo, pero que al poder expresarlo poco a poco se sienten bien de hacerlo.

“tuve que hacer bueno mucho de introspección y también de recordar ¿no? cómo me sentía antes. (...) es algo de lo que me cuesta mucho, mucho trabajo, pero este también siento que se siente bien hacerlo o sacarlo ¿no? ósea poderlo identificar y...trabajar sobre eso.” (Gabriela, S2)

En este sentido, si bien realizar las actividades contenidas en el cuadernillo fueron un reto por tratarse de temas emocionales, siente satisfacción de concluirlo (satisfacción de logro) y el estrés de tener que realizarlas por su tiempo limitado va disminuyendo.

“Aunque las actividades fueron este...un poco retadoras, no fueron complicadas, te digo que, retadoras en el hecho de que pues nunca, nunca me pongo a pensar en las emociones, nunca se pone a ver uno...a ver esta parte de-de emocional.” (Gabriela, S4)

“ya menos estresada porque tuviera que terminarlas o que hacerlas. Entonces en esa parte así lo sentí.” (Gabriela, S4)

En concordancia con lo anterior, al realizar el cuadernillo las docentes pudieron conocer, identificar y nombrar emociones, que son subcompetencias que conforman la competencia **conciencia emocional** según el modelo del GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007) además de la capacidad de **identificación y nombrado** de emociones según Brackett (2020) es parte fundamental de la inteligencia emocional cuando explica la importancia de la herramienta *Mood Meter* como una guía para desarrollarla.

“pude identificar mis emociones, sobre todo ahorita que estaba sintiendo enojo, frustración, este, angustia, porque no estaba logrando impactar sobre todo en...en los grupos de primero, pero eso me permitió identificar esas emociones en mí, ósea decía las estoy sintiendo por algo personal o por qué es ¿no? entonces eso sí me permitió esta parte, de identificar estas emociones y poderlas nombrar.” (Denise, S4)

*“y saber su significado, que hasta me gustaría, no sé, pegarlo ahí, tenerlo.”
(Sofía, S2)*

Otro aspecto importante es que pudieron estar en contacto con emociones que en la vida cotidiana a veces no se permiten sentir por cuestiones culturales.

“he aprendido a reconocer mis emociones, a lo mejor ya las tenía, pero las dejaba ahí volando ¿no? ósea como que no quería esa Elena sacar lo que ella siente.” (Elena, S4)

“me pasó con esa de orgullo que como que a veces no...hay emociones que no se nos, no las...no las ubicamos bien y no se nos...como que no está tan permitido que te digas “pues sí estoy orgullosa de mí” y eso también limita parte de tus emociones.” (Denise, S2)

En conjunto con la **identificación**, las docentes reconocen la importancia de sus emociones, permitiéndose expresarlas aun cuando puedan ser censuradas o poco habituales de demostrar.

“Identificar cosas en mí, que a lo mejor lo sabía, pero muy a la ligera o que no, que no le daba importancia (...) me ha servido para identificar eso y yo creo que, para expresarlas, porque a veces se me dificulta expresarlas ¿no? porque a lo mejor digo “híjole, qué va a pensar el otro” pues que piense eso ¿no? que sepa que estoy molesta.” (Sofía, S3)

“tú nunca has abrazado a la gente, pero ahorita lo ameritas” ¿no? eso es lo que he aprendido con mis nuevas emociones.” (Elena, S2)

Uno de los aprendizajes de las docentes es que se pueden experimentar **múltiples emociones** en un día y que estas pueden modificarse en el tiempo y las situaciones, lo cual es también una subcompetencia de la **conciencia emocional** (Bisquerra y Pérez, 2007).

“Creo que eso es lo que más me llamó la atención. En un solo día podemos experimentar todas esas emociones, bueno, no todas, pero sí cambiar. No me levanto con la misma emoción y me voy a la cama con la misma emoción. Son variantes.” (Sofía S2)

Las docentes al realizar el cuadernillo se vuelven más conscientes de lo que sienten en el cuerpo al sentir físicamente el inicio de las emociones como parte de las respuestas emocionales que se desencadenan de forma integral, incluyendo la fisiología (**conciencia corporal**).

“Algo que también agradezco de esta experiencia es que una de las principales es que me hizo poner más atención en las emociones (...) poner atención en lo que...hasta en lo que sentí en el cuerpo ¿no?, ósea estar más...ahm sí, poner más atención.” (Gabriela, S4)

A través del cuadernillo, las docentes van visualizando la relación que hay entre emoción, pensamiento y comportamiento, aspecto que comparten la conciencia y la regulación emocional (Bisquerra, 2009).

“siempre pues uno en las cosas del trabajo, lo que tiene que hacer, pero pues no se pone uno a sentarse a ver qué es lo que está sintiendo, qué es lo que está pensando, porqué es que está pensando, o porqué es que está actuando de tal forma ¿no?” (Gabriela, S4)

Regulación emocional

Se muestra un continuo en la comprensión de esta relación, por ejemplo, el nombrado de emociones posibilita otras competencias, como la **regulación emocional** desde el modelo del GROP que se define como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tomando conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento, haciendo uso de estrategias de afrontamiento, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007).

“sí me permitieron, te digo sobre todo esta parte de aprender a ubicar tus emociones, poderlas nombrar, ahora sí que como dirían, en voz alta, decirte “sí, estoy enojada, me siento frustrada, este grito aquí en casa o grito en la sala de maestros, escribo y todo eso” este tengo mis pensamientos de “quisiera jalarle las orejas al niño”, sé que no puedo, entonces cómo voy a actuar en esta parte”. (Denise, S3)

“(...) quería salir corriendo ese día que me platicó la señora y este...haber espérate, Elena, lo estás pensando, pero estás actuando diferente, ¿cómo te gustaría que fuera?” (Elena, S4)

Al reconocer una emoción y los pensamientos que la acompañan anticipando las acciones que ocurrirán en una situación, hace que se opte por cambiar su comportamiento teniendo un efecto distinto en la interacción con sus estudiantes.

“esta parte de enojo, ese pensamiento “ay es que va a estar este niño y va a estar dando lata y va a seguir pidiendo permiso y entonces esto me va a hacer enojar” y entonces decir “ah no, este yo sé que va a hacer todo eso” pero entonces ahora “ah, maestra ¿puedo ir al baño?” “sí ve a baño (..) ya regresas y terminas la actividad” ya él solito ni se tardó tanto en el baño, regresó y ya me empezó a preguntar...estábamos haciendo un tríptico, “maestra ¿le puedo poner esto, aquí y aquí?” “sí, adelante” este, entonces...y ya lo terminó.” (Denise, S3)

Al tomar conciencia de la relación que hay entre emociones, pensamientos y comportamientos puede tener otro tipo de interacción con sus estudiantes y brindar ejemplos de cómo ha cambiado su trato con ellos.

“Entonces creo que esta parte de ubicar estas emociones con mi pensamiento también me llevó a este comportamiento ¿no? a no decirle “no, no puedes ir al baño, hasta que termines” ¿no? “sí, ándale ve al baño.” (Denise, S3)

Con el cuadernillo se identificaron las acciones que se llevan a cabo al sentir una emoción, por las repercusiones que tiene en el salón de clases se decide realizar otro tipo de acciones.

“a veces me enojo y a hacer caras “ay niños” entonces esto ha permitido, sobre todo con ese grupo, que era así como que estaba causando muchas este...mucho estrés en mí porque yo ya estaba llegando enojada y entonces al llegar enojada (...) empezaba a reaccionar, a gritar y a decirles “no, ya ven y todo esto, quieren su 5 se los pongo” entonces ya ahorita ya no, es así “no, trabajas, no trajiste esto, pues mira anotamos esto y esto también te va a ir bajando puntos”, (...) yo espero que para la siguiente clase, ya lleguen muchos con más...este todos con más trabajo.” (Denise, S3)

“con una estudiante, ya no hacer mi cara de “ay, no va a traer el material” así (hace una cara de disgusto) “ay, trajiste la tarea, qué bueno, qué padre, muy bien” ¿no? entonces esto llevó a que otros también cumplieran ¿no? (Denise, S3)

Parte de las subcompetencias que conforman la regulación emocional se muestran en el discurso de las docentes, como la expresión emocional al comprender el impacto de la expresión emocional propia en otros y tomarlo en cuenta al momento de expresarse, también las habilidades de afrontamiento que ayuden a hacer frente a emociones regulando su intensidad y duración.

“ya sé cuándo siento una emoción o cuando es un impulso y eso hay que moderarlo ¿no? hay que saber lo que estás diciendo y no simplemente te lleve por la intuición, sino que seas tú, que seas medidora de lo que estás haciendo, “a ver bájale tantito” ósea o salte tantito, respira, tan, tan. Haces tu respiración profunda o una relajación y eso es lo ma...es lo mejor, no explotar así “puu”” (Elena, S4)

“terminar el cuadernillo me permitió ubicarme en mis emociones, saber cuándo este, qué herramientas trabajar, este el de...de sentirme luego estresada o enojada antes de llegar al grupo que sé que no...o que me molesta o que hay problemáticas con ellos entonces este trabajar antes y llegar ya...y creo y...lo logré porque (..) ayer logramos trabajar.” (Denise, S3)

Vivir su propio desarrollo para guiar a otros

Una capacidad importante mostrada por las docentes fue el reconocimiento de vivir su propio desarrollo para guiar a otros, ya que se dieron cuenta de que primero tenían que ver estos temas de manera personal y hacerlos parte de su día a día para poder enseñarlo de mejor manera a sus estudiantes.

“Una de las cosas es precisamente que como nunca pongo atención a esta parte de las emociones y además pues soy tutora de un grupo, pues ehm (...) ahorita también los alumnos están pasando pues por esta enseñanza, por ese aprendizaje de que, también están ¿no? ehm conociendo sus emociones, conociendo lo que sienten, aprendiendo a controlarse, entonces pues si ellos lo están haciendo, siento que yo como tutora soy un ejemplo y también tengo que hacerlo. (...) ellos son la...mi motivación. ¿no? ellos...para que, si ellos llegan a tener alguna duda pues como darles ese pequeño empujoncito, mostrarles que...que yo sé de qué están hablando, ósea yo sé que ellos están pasando igual por esa confusión, ósea que los entiendo y pues también para saber cómo ayudarlos.” (Gabriela, S4)

“agradezco pues este darme esa oportunidad, al estar más abierta y al ir conociendo que este aspecto es importante también para, para...que uno se sienta bien y para poder darlo o expresarlo a los demás.” (Sofía, S3)

“ósea trato de cambiar, para mí, y si yo cambio pues mis alumnos van a sentir esa confianza ¿no?” (...) si estás bien tú, lo demás, puedes jugar con todo lo que quieras. Serás la mejor, pero si no estás bien, no puedes compartir algo que no tienes en la mano, no tienes esa...esa fortaleza.” (Elena, S4)

“este cuadernillo que me dio herramientas que voy a ir implementando este conmigo misma principalmente y que esto me va a permitir que pues también los chicos al ver cómo uno empieza a manejar sus emociones y que ellos tengan elementos para decir “ah mire sí se puede, no nada más es que me diga la maestra autorregula tus emociones” si dice “es muy padre maestra, pero cómo le hago” entonces esta parte de también poderlos ayudar.” (Denise, S3)

Dentro de sus aprendizajes menciona que las emociones son importantes para transmitir algo real a sus estudiantes, por lo que trabajarlas contribuye a tener una mejor comunicación y ambiente de aula en periodo de pandemia.

“me encantó porque es algo que tiene que nacernos como profesores, ahorita con lo del COVID, esta enfermedad llegó para quedarse, pero hay que ser, hay que rebasar no el COVID, sino el cuidarnos y no siempre estar así con...enojados o frustrados o...siempre hay que sacarle una sonrisa a las cosas que queremos hacer ¿no? nuestra comunicación debería de ser mejor con ellos, porque ellos nos necesitan, a mí me sirvió muchísimo.” (Elena, S3)

El **cuadernillo es replicable**, en el sentido de que se pueden adaptar desde las palabras de las docentes diferentes recursos para sus clases en la actividad que desarrollan como docentes-tutoras de un grupo en la secundaria.

A través de la realización del cuadernillo de forma personal, las docentes notaron una manera de enseñar competencias emocionales a sus alumnos, que es presentarles un material en el que conozcan algunas de las emociones que existen para que amplíen su vocabulario emocional e identifiquen si en alguna situación han vivido esas emociones.

“esta parte importante para los chicos porque a veces tienden a decir “ah las emociones, estoy feliz” y nada más hacen su carita feliz, ¿no? “estoy triste y esto” “estoy enojado” ¿no? “pero por qué, explícamelo” ¿no? entonces es esta parte que sí este que entiendan que esta parte lleva más este... emociones que se sienten ¿no? y que tenemos ahí y que somos capaces de percibir las.” (Denise, S3)

“no puedo decirle al chico, “dime qué emociones sientes” si el chico no las conoce, lo mismo pasaría conmigo, el cuadernillo primero me dice qué es y luego me dice, “bueno de las que ya te estoy presentando, ahora dime cuáles son las que tú identificas.” (Sofía, S3)

Así mismo se considera conveniente incorporar y adaptar el diccionario emocional en sus actividades de clase como hacer tarjetas de las definiciones para sus estudiantes. Es decir, el cuadernillo como guía en la planeación de actividades de educación emocional.

“(…) lo voy a piratear, y voy a hacer tarjetitas para mis propios alumnos.” (Elena, S3)

Otra actividad que desean incorporar en sus clases son los ejercicios de respiración y relajación porque además de que fue benéfico para sí mismas realizarlos, consideran que los ejercicios son estrategias que pueden ayudar a sus estudiantes a regular emociones, sobre todo en situaciones difíciles o de conflicto, por ejemplo, para el manejo del estrés escolar.

“cuando mis alumnos tengan esa...cuando estén eufóricos, “no, a ver, a ver, ven.” Ósea vamos a respirar, te enseño a respirar, a lo mejor en ese momento no me está tomando atención, pero sí tratar de que ellos entiendan ¿no? de que, si ellos explotan, no te va a llevar a nada bueno, ósea piensa en lo que vas a hacer, mejor relájate y hacer alguna relajación.” (Elena, S4)

“voy a ver si alguna de estas, sobre todo la profunda o este, la relajación progresiva o este la muscular, lo quiero practicar con mi grupo de tutoría porque ellos sí andan bien estresados, súper estresados, están muy preocupados.” (Denise, S3)

“esta parte sí me ayudó bastante y por eso quiero implementarla este, pues empezar ahorita con la profunda con los niños e ir viendo esta parte de que aprendan estos elementos de relajación, que les va a ayudar porque vas percibiendo como tu organismo, en dónde ubicas precisamente lo que ya habíamos visto, las emociones.” (Denise, S3)

Una posible adaptación es hacer los ejercicios en conjunto con sus estudiantes siguiendo el orden del cuadernillo, esto es respirar profundamente primero, después relajarse de forma general y finalmente de manera progresiva, tomando en cuenta las características físicas de su escuela.

“la respiración profunda (...) la voy a llevar a cabo en tutoría y la general, también la progresiva. Primero vamos a aprender a respirar, después vamos a seguir con la general y después con la progresiva, los voy a sacar al patio y este...que se acuesten en el patio y después les voy a pedir unas colchonetas, es que como los tengo a las siete de la mañana pues es un poquito difícil, ahí en el piso del salón.” (Elena, S4)

Aunque la docente Sofía considera que primero lo seguirá trabajando en sí misma y posteriormente verá si es posible de realizar con sus estudiantes.

“Primero yo creo que manejarlo yo y ya después ver si lo puedo hacer con los chicos.” (Sofía, S3)

Lograr aprendizajes significativos más allá de la conceptualización...

En este apartado se muestra que las docentes expresan que lo aprendido a través del cuadernillo es aplicable en otros contextos de su vida, por ejemplo, la docente Denise considera esencial compartir su aprendizaje de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento como un aspecto fundamental de la autorregulación, tanto con sus estudiantes como colegas mediante la infografía “relación entre emoción, pensamiento y comportamiento” y la actividad “anatomía de las emociones” por su fácil comprensión.

“es esta parte de lo que insistimos mucho a los niños, pero me gustó porque creo que es una manera en que hasta ellos lo puedan entender más fácil, que es la autorregulación, ósea es...siento mi emoción, o ya estoy pensando qué está pasándome, por qué me está pasando esa emoción y cómo voy a reaccionar, cómo me voy a comportar, voy a ser explosivo, voy a ser este tranquilo, voy a dialogar (...)” (Denise, S2)

“me permitió este ver (...) también elementos que...que puedo aplicar este con mis alumnos y hasta esta parte precisamente para mañana, esta parte de ver con los compañeros de que, permitirnos sentir y que también es necesario este...no guardemos esas emociones porque si no a la larga pues van a explotar este y no nos va a convenir a ninguno ¿no?” (Denise, S2)

Además, el cuadernillo sirvió como una herramienta para realizar trabajos que les habían pedido sobre educación emocional en la escuela, tanto para sus estudiantes

como para colegas docentes, realizando adaptaciones que se enfoquen en el contexto que viven.

“Fíjate que de hecho el trabajo que estaba haciendo es precisamente de esto, de emociones, este tema se me dificulta, yo doy ciencias, entonces yo la verdad como que me cuesta. Entonces me ayudó esto, para hacer ese trabajo, para entenderle más.” (Sofía, S2)

“la verdad me dio bastantes elementos, y...sobre todo con la dinámica que estaba haciendo con mi grupo de tutoría, (...) ya ahorita que entreguen sus papás, los que entreguen el mensaje, lo que sea, este poder cerrar con ellos y que ellos se queden como más tranquilos de esta dinámica de...de sentir sus emociones y que está bien sentirlas y cómo reaccionar.” (Denise, S2)

“en el consejo puse en práctica las que, estaban aquí con los compañeros y les gustaron mucho, en esta parte de entender, por ejemplo, les puse, les mostré la de este la infografía que hicieron ustedes sobre emoción, pensamiento y comportamiento y sí todos nos quedamos, así como que, sí ya escribieron su...no la puse tal cual, pero sí escribieron algún suceso y cómo habían trabajado y todo eso y lo estuvimos trabajando y sí este sí vi que les interesó mucho y algunos me preguntaron.” (Denise, S3)

Características propias del cuadernillo

Esta categoría describe una serie de características del cuadernillo que las docentes identificaron en su realización y conformaron parte de su experiencia. La categoría se divide en 3 subcategorías agrupadas en el discurso de las docentes, la primera es “Didácticas”, la segunda es “Tecnológicas”, y la tercera es “Actividades que promueven el desarrollo de competencias emocionales en las docentes”. A continuación, se presenta cada una.

Didácticas

Las docentes mencionan una serie de características didácticas observadas por ellas en el cuadernillo, entre las que destacan que es accesible por aspectos educativos, entre ellos elementos como la sencillez del lenguaje empleado además del carácter práctico y concreto de las actividades. Por ejemplo, la docente Denise expresa una síntesis de esta característica.

“es muy accesible el cuadernillo, muy claro para poder contestar las actividades y sencillas y que realmente te dan herramientas para...poderlas aplicar.” (Denise, S3)

Un aspecto reportado ha sido el lenguaje **sencillo y amigable**, posibilita que sea dinámico y entendible desde la perspectiva de la docente Sofía. Definido como agradable ya que el cuadernillo no maneja lenguaje técnico que no pudieran entender por no ser especialistas en el tema.

“marco esto de entendible porque me agradó que no manejara con...eh lenguaje técnico, que yo no pudiera entender porque lo desconozco porque no soy...este pues cada quien en su profesión maneja cierto lenguaje ¿no? entonces esa parte se me hizo dinámica y se me hizo entendible.” (Sofía, S3)

En este sentido, otra de las características del cuadernillo reportado por las docentes es que es **claro y preciso en las instrucciones** para realizar las actividades, por estar explicadas de forma breve, es decir, de manera concisa. Esto posibilita que no tengan dificultad para contestar las actividades.

“muy claro para poder contestar las actividades.” (Denise, S3)

“realmente creo que todas están claras y te llevan de la mano, ósea “ahora pon tu emoción y explícala” “tú relataste un suceso, ahora cómo vas desmenuzando y vas encontrando qué emoción sentiste, en dónde la sentiste”, ósea creo que sí, realmente te lleva de la mano, por lo menos no se me dificultó ninguna ¿no? eran claras y concisas.” (Denise, S2)

“Entonces pues este...eso fue también algo que...algo que sí ayudó. Bueno, instrucciones concisas.” (Gabriela, S2)

Las docentes consideran que la organización del cuadernillo es entendible, porque las actividades van de lo general a lo particular, donde se tocan temas personales y posteriormente se habla sobre emociones en su ámbito profesional, es decir tiene una **complejidad creciente**.

“primero va marcando lo que te gusta, lo tuyo en personal y ya después “ah bueno y eso a tu profesión”. Entonces creo que la organización está...está pues entendible.” (Sofía, S3)

*“lo sentí bien organizado y lo sentí bastante conciso, lo sentí claro.”
(Gabriela, S2)*

En este sentido, otra de las características del cuadernillo es que combina la teoría con la práctica, lo califican como **completo** por presentar una introducción antes de abordar temas específicos. En el caso de la docente Sofía, la forma en que está diseñado el cuadernillo la asocia a una clase impartida.

“está completo ¿no? porque va llevando desde una...yo lo tomé como un tipo introducción como para, primero te presento, creo que la forma en que está diseñado es como, yo lo vi así ¡eh!, como si yo hubiera dado una clase. (Sofía, S3)

“si la estructura hubiera sido para ver lo de las emociones, “léete este libro”, a lo mejor lo iba a leer, pero no iba a estar tan enfocado a... “son éstas, mira” de forma fácil ¿no?” (Sofía, S3)

La **estructura** las va llevando de la mano, las actividades se van eslabonando y poco a poco van permitiendo la realización de las actividades posteriores empezando por la identificación de sus emociones, después a la comprensión de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento y finalmente a la realización de estrategias de regulación emocional.

“realmente ósea me gustó la estructura de las este, de las actividades y cómo irlas resolviendo. Ya no terminé más porque dije “tengo que hacer otra cosa” (risa) pero sino lo hubiera acabado porque sí, ósea está muy bien estructurado, ósea te lleva de la mano una actividad a otra y dices “ah ahora cómo lo voy desmenuzando y cómo voy entendiendo lo que estaba diciendo y cómo explicarlo” ¿no?” (Denise, S2)

habla mucho de uno, me sentí como alumna ¿no? desde el momento en que te dicen tu nombre, este, bueno a qué te dedicas, tus gustos, tocan el ámbito personal o familiar. Qué te gusta comer, el color favorito. El lugar donde te gustaría estar, con quién te gustaría estar, creo que primero el reconocer todos esos gustos es lo que posibilitan identificar otras cosas, como que esas emociones con quienes las (...) convivo más frecuentemente.” (Sofía, S2)

Las actividades son flexibles y se van concatenando de diferentes formas, no de una manera recta, sino que se van entrelazando para conformar un todo, esto es, vuelven

al punto de desarrollar competencias emocionales, denotando la **organización e integración de actividades**.

“siento que el...que al final a pesar de que se enfocó en diferentes cosas ohmm como que las eh...el pensamiento es lo mismo, de que pues las emociones, el pensamiento, saber lo que sentimos en nuestro cuerpo, este poner atención en la parte interna.” (Gabriela, S4)

“todos los trabajos fueron hilados ¿no? uno con otro, todos fueron...tenían una misma línea (...) todos llevaban a lo mismo.” (Elena, S3)

Gradualmente, por las actividades previas, las últimas actividades les parecieron más sencillas y aplicables a otros contextos de su vida.

“hubo un poco de introspección, pero...uhm ya no tanta y ya no fue tan difícil como la primera vez ¿no? entonces ya cuesta menos trabajo realizarlas.” (Gabriela, S3)

“ya no fue tan difícil la...la parte de introspección porque ya...te digo que las otras sesiones pues sí ayudaron precisamente para saber ponerle palabras ¿no? a...a ponerle palabras a lo que pienso.” (Gabriela, S4)

“tiene que ver también con las actividades anteriores, que te van este guiando de la mano, para llegar a este punto de ubicarte más en tí, y este qué tipo de emociones estás sintiendo.” (Denise, S3)

Con respecto a las actividades de manera general les gustó hacerlas, las consideran flexibles y concretas de realizar. Estos elementos, aunado al lenguaje que las conforma y la estructura de la que parten vuelve a las actividades sencillas, claras y concisas.

“no está, así como “escribe una carta” porque luego también esos ejercicios como que...no, (risa) bueno a mí no me gustan, a mí...este...pues por algo sirven, pero a mí no, no me agradan mucho, entonces creo que esa parte me gustó, que fue concreto, concreto, concreto.” (Sofía, S3)

“las actividades también este...también ayudó que, pues estuvieran bien explicadas y estuvieran de manera breve, ósea que fueran concisas.” (Gabriela, S2)

“se me hicieron fáciles y muy significativas. (...) me gustaron mucho, realmente fue sencillo.” (Denise, S2)

Otro aspecto identificado como agradable fue que en el cuadernillo se preguntan aspectos personales como gustos porque no se les ve sólo como docentes sino como personas, lo cual favorece el autoconocimiento.

“primero conoce un poquito de mis aspectos personales, que quizá no ando...no es muy común ¿no? que andes divulgando “ah que a mí me gusta tal color” o que “a mí me gusta hacer...” pues no, para muchos soy la maestra fulana y se acabó, no, no, no hay más allá, entonces esa parte me gustó.” (SofíaS3)

Aunado a ello, opinan que no hubiera sido lo mismo si les hubieran presentado lecturas sobre las emociones de forma descontextualizada y luego se le preguntara sobre sus vivencias, como ha sucedido en cursos de otras temáticas.

“Pensé...sabes qué pensé, la verdad, sinceramente “ay de seguro es de los típicos cursos que te dan las miles de lecturas y llénale y contéstale” A mí esos cursos, los hago, sí, pero no aprendo.” (Sofía, S2)

“si me hubieran dado primero puras lecturas y ya después “ah bueno, a ti qué te gusta” pues como que no, entonces creo que eso fue lo-lo que me agradó.” (Sofía, S3)

Una de las características destacadas del cuadernillo por las docentes es que es **atractivo visualmente**, lo cual lo vuelve dinámico y agradable de llenar. Esta es una característica que en las infografías educativas es llamada “*engaging*”, pues al utilizar elementos gráficos atrae la atención y presenta información utilizable (Davidson, 2014).

“Acompañante: ¿te pareció pesado resolver el cuadernillo?

Sofía: No, está muy dinámico. (...) no está así tedioso. Te diría como los alumnos, es que tiene dibujitos, ósea está bonito, está visual. Eso me agrada mucho, está muy visual.” (Sofía, S2)

Tecnológicas

En el aspecto técnico se recalca el llenado digital del cuadernillo, que les costó un poco de trabajo al inicio, requiriendo tiempo y esfuerzo para que sus escritos estuvieran sobre las líneas. De esta forma el tutorial fue un recurso de apoyo, pero también fue necesaria la práctica.

“Me costó un poquito de trabajo, pero ya le agarré la onda para hacerlo, así en cada renglón, ósea también todo eso ¿no? (...) me encantó también el procedimiento que decía en mi...para poder firmar, para llenar y firmar, ¿no? nada más empecé a escribir y ya, ósea no me costó tanto trabajo.” (Elena, S2)

“me tardé un poco en llenarlo. Eso...bueno ahí dije si no lo puedo llenar así lo iba a escribir, pero sí pude, finalmente sí lo pude hacer entonces me sentí bien. Aprendí a ocupar la otra aplicación.” (Sofía, S2)

“me cuesta trabajo en el teléfono este...pero como que ya...ya una vez empezando ya es...me cuesta menos trabajo.” (Gabriela, S2)

Utilizaron aplicaciones para llenarlo como *PDFescape* y *PDFexpert*, ya sea en computadora o bien celular dependiendo de las necesidades de las docentes. Adicionalmente, algunas docentes hicieron uso de otras herramientas complementarias como cuadernos para expresar sus ideas.

“(...) para los videos sí este...sí estuve escribiendo más que nada en el cuaderno porque se me hace más fácil.” (Gabriela, S2)

Actividades que promueven las competencias conciencia y regulación emocional

Las docentes describen una serie de posibilidades que brindan las actividades en sí mismas, por ello se considera importante puntualizar las actividades que promueven desarrollo en las competencias emocionales de las docentes, debido a que podrían utilizarse de forma específica para fomentar ciertas habilidades de la conciencia y regulación emocional. Las actividades son 1) Diccionario emocional, 2)

Conociendo experiencias de colegas, 3) Anatomía de las emociones, 4) Relajándonos, 5) Actividades de cierre, 6) Infografías, 7) Cuando todo se derrumba debo recordar..., y 8) La pequeña felicidad.

La actividad del **diccionario emocional** les permitió conocer el significado de emociones, ampliar el vocabulario emocional, así como poder identificarlas y nombrarlas.

“Aprendí a identificar las emociones, eh vi que hay más allá, que a veces somos o bueno a veces soy este (risa) como que siempre caigo en una, así entonces hay una variedad de emociones.” (Sofía, S3)

“conocí las...algunas emociones...así como que identificarlas también ¿no? porque de repente uno sabe cómo se siente, pero no sabe ponerle nombre.” (Gabriela, S2)

“no solamente son las básicas que conocemos que es estar feliz, triste, enojado ¿no? sino que hay otras más, aprender a este a ubicarlas.” (Denise, S3)

“se me hizo esa parte interesante de varias que este como confusión, este indiferente, como que cosas que a veces no las tomas exactamente como una emoción ¿no? sino como que dices “ah pues estoy bien” aunque digas pues no estoy haciendo nada o no me...no lo ubicas y eso me ayudó bastante.” (Denise, S2)

Explorar el diccionario emocional les permitió identificar y nombrar emociones que en el contexto cotidiano a veces no se permiten sentir, como el orgullo.

“a veces me siento orgullosa y creo que nos han enseñado por ejemplo que no seas orgullosa ¿no? más bien lo tomamos como esta parte de que no te sientas tan engreído y todo eso y a veces no nos permitimos sentirlo, ósea ese orgullo de decir “es que hoy me funcionó la clase” por ejemplo ¿no? “hoy me funcionó la dinámica”.” (Denise, S2)

Con el diccionario emocional tuvieron más claridad al momento de nombrar sus emociones, pues mediante un proceso de reflexión se preguntaban si lo que sentían concordaba con la definición de cada emoción.

“le iba abriendo en cada una para entenderlas porque a veces pues sí las confundo ¿no? esa fue la parte que más me llamó la atención. (...) te explica más qué es, si sí o si no es, porque a veces le damos el nombre que no corresponde. Entonces sí ya más o menos sí pude ver las explicaciones.” (Sofía, S2)

“A mí me gusto porque yo decía “con esta me identifico, no pues con este no” ¿no? ósea sí me encantó porque me identifiqué con lo que me está pasando ahorita. (...) me gustó cómo las hicieron, este sí también este...copié algunas porque fueron ehmm...no tenía bien definido el término.” (Elena, S2)

“el problema del cubrebocas ¿no?, me desesperaba, pero...más bien es frustración ¿no? se llama la palabra correcta, frustración, porque sí les entiendo, sí me entienden, pero cuando me hablan quedito así “ohhh” “¿perdón? es que no le entendí.” (Elena, S2)

“el de las emociones, el mapa de emociones, que podías abrirlas y te explicaban y fue cuando abrí varias y dije “ah esto no, no pensé que esta emoción era esto” ¿no? entonces eso fue lo que me permitió.” (Denise, S2)

“en esta parte de que a veces ubicas como determinadas emociones, dices ah pues tristeza es esto, pero no...a veces no lo separas precisamente de la depresión ¿no? que es esta tristeza que hay diferencias.” (Denise, S2)

En el caso de la docente Elena, se dio cuenta de sus propias formas de definir emociones, por ejemplo, con antónimos de otras emociones.

“había visto nada más seis emociones, vi muchas más, pero ya las vi que están ahí en el este...en el mismo diccionario, sino...con otra palabra ¿no? eso sí ya también me di a la tarea de leerlas todas y me gusta verlas.” (Elena, S3)

Explorar el diccionario emocional les dio la posibilidad de lograr una vinculación con actividades posteriores empleándolo para contestar la actividad en que se le pedía que escribiera las emociones que han sentido tanto en clases antes de COVID-19 como sus clases actuales transformadas por la pandemia. Esto las enfoca en un aspecto específico para ser conscientes de sus emociones y las situaciones que las generan.

“tres emociones fue que me di cuenta de que fueron las mismas, por ejemplo, este...antes del COVID pues sí me sentía igual este con estrés, pues por...para entregar trabajos, pero pues al final de cuentas me sentía tranquila, agradecida porque tenía trabajo, igual ahorita igual me siento tranquila, me siento agradecida por el trabajo. Igual me siento con estrés por entregar las cosas. Pero este...pues es así que lo que cambió fue eso ¿no? fue eh...la parte de indiferencia, que antes era, antes del COVID y pues ya ahorita no hay tanta indiferencia.” (Gabriela, S2)

Un aspecto interesante es que a medida que se va contestando la actividad, en un proceso de introspección se va identificando más emociones en el caso de Gabriela.

“al principio pues sí nada más como dicen nada más puse dos, dos emociones y ya ¿no? ósea como...como todo buen alumno ¿no? nada más lo que le piden, pero ya este...ya analizando un poco más pues sí ya pude identificar más emociones, entonces pues ya le agregué las otras dos ¿no? ya me di cuenta que “ah ósea esto sí cambió pero esto no”.” (Gabriela, S2)

Las definiciones les posibilitaron ubicar con mayor precisión las emociones que han sentido, pues estas no son técnicas, sino fáciles de entender. Con este recurso la docente Denise recalca lo conveniente que es que las definiciones tengan ejemplos y el desglose de otras acepciones de una emoción.

“en algunos casos hasta precisamente en las como más difíciles de que, tenían como...pueden tener otra acepción este...ponían los ejemplos ¿no? “es que puede ser cuando sientes tal cosa” entonces creo que eso ayuda muchísimo.” (Denise, S3)

El diccionario emocional fue uno de los recursos que más les agradaron por explorar la definición de cada emoción de una manera interactiva. El recurso llama la atención por su dinamismo, dado que podían visualizar distintas emociones, checar la definición de una emoción particular y explorar otra. Esto permite la identificación y discriminación de sus emociones.

“ok yo me sentí bien, ya lo había visto, pero no es lo mismo que tú le aprietes “ah pues esto no soy yo” ósea eso es lo que me pasó ayer, ¿no? (...) me encantó este...cómo se llama, ver uno por uno ¿no? yo decía “no es que esto no soy yo”.” (Elena, S2)

Otro aspecto que ayudó fue que las emociones estuvieran agrupadas en colores, dado que a la docente Gabriela le permitió organizarlas y explorarlas de mejor manera.

“los colores como que de repente sí me este...a la hora de ver muchos, pues si no hubieran estado por colores como que me hubiera confundido o nos los hubiera visto todos a lo mejor, pero sí por ejemplo “ah del rosa estos, amarillo estos, azules...” entonces eso fue lo que me hizo como organizarlos un poco.” (Gabriela, S2)

En la actividad **conociendo experiencias de colegas** por medio de una serie de videos en que docentes de escuelas rurales compartieron su experiencia personal en la pandemia, se les pide a las docentes que identifiquen sus similitudes y diferencias con respecto a su propia experiencia.

Las docentes pudieron identificar similitudes en sus emociones que han experimentado como docentes en el confinamiento y clases en línea.

“son valiosos, en muchas cosas coincidimos, en la incertidumbre que sentimos, en el miedo, en esa parte coincido con los cuatro.” (Sofía, S2)

“me sentí como más identificada con el segundo video, con el de “cerrar ciclos” y con “esto también pasará”, por ejemplo, dice que igual ella se sentía tranquila, ella igual sintió tristeza porque empezó a escuchar que pues los alumnos empezaron a perder a familiares ¿no? y eso sí también, lo llegué a sentir (...) les estuve agradeciendo a los papás, pues por todo el apoyo que les estaban brindando a los chicos (...) eso coincide también con el tercero, pues sí, ósea sí extrañamos a los niños a...pues sus gritos, sus abrazos, sus palabras, que-que ellos mismos convivan ¿no?” (Gabriela, S2)

Conocer otras experiencias docentes les hizo darse cuenta de que en general se han experimentado emociones similares en la labor docente durante este tiempo de pandemia.

“reconocer que no soy la única que ha experimentado estas emociones ¿no? al compartir las experiencias, aunque fueron en diferentes contextos, eso, eso es como general ¿no? este, y yo creo que estamos hablando de contextos del país, pero si fueran de otro, de otro país o de otra nacionalidad, no creo que variarían estas...estos sentimientos en nuestra profesión.” (Sofía, S3)

Esta revisión de identificación de similitudes permite observar los cambios que han tenido en sí misma y como docentes al conocer experiencias de sus alumnos, siendo más conscientes de las vivencias de estudiantes y colegas durante la pandemia, los cambios que ha visto en ellos y su propia práctica docente al regresar a clases presenciales. Con lo que la empatía se manifiesta.

“llegué a tomar consciencia de los sentimientos de los alumnos por eso mismo, yo pues “no que fulanita perdió a sus papás o no que fulanita no está entrando a clases pues porque perdió a sus papás y está con la

abuelita” ¿no? cosas así, y pues también este...también me volví más empática con los alumnos.” (Gabriela, S2)

“me aventé los cuatro, me gustaron todos (risa) esta parte de este pues por ejemplo del primero ¿no? de como este renovarte que no era exactamente por la pandemia sino por una enfermedad ¿no? entonces cómo esto te hace cambiar, cómo percibirnos” (Denise, S2)

“y cómo todo tiene una similitud con todo lo que nos está pasando ¿no? ósea a lo mejor unos más, a lo mejor unos menos, pero todos llegamos a lo mismo ¿no? nuestras emociones en ocasiones están no bien definidas ¿no? (...) ósea todos estamos viviendo el mismo COVID, pero en diferente forma ¿no?” (Elena, S2)

Otro aspecto importante es que la docente Sofía identificó las emociones que sintió al ver los videos. Mientras que la docente Denise pudo validar sus emociones.

“el último el de la maestra, ya con mayor edad, ese no me agradó mucho, era importante lo que decía, pero como que lo hizo así muy alarmante ¿no? así como que...en vez de calmarme me angustiaba (...) como que me hacía sentir no tranquila.” (Sofía, S2)

“también esta parte de...cómo poder ganar esta batalla ¿no? es cómo resolver, cómo seguir adelante, cómo decir, “estoy frustrada, me siento triste, estoy deprimida, se vale que hoy me ponga...” este, hasta les digo a ellos “es que se vale que un día se queden en pijama, dormidos y todo y después chillen, lloren, hagan lo que...que se sintieron mal, ¡ah!, pero al otro día, qué voy a hacer para que eso mejore.” (Denise, S2)

Los videos les hicieron identificar elementos de resiliencia que han tenido como docentes, al permitirse el “impasse” de contemplación que conforma la pandemia posibilitando a las docentes expresar una serie de descubrimientos de sí mismas al detenerse y revisar sus fortalezas frente a la crisis sanitaria.

“esta parte también de aprender a cerrar ciclos ¿no? ósea creo que ahorita tenemos que dar el paso de que los chicos y todos tenemos elementos de frustración, ósea que esta frustración que nos dio el encierro, de no poder salir, el de no tener contacto con los demás cómo buscar el elemento positivo para poder mejorarlo y que nos sirva de crecimiento y no que nos lleve hacia atrás ¿no? y no decir “es que perdimos dos años” como dicen algunos.” (Denise, S2)

también coincido en que todos sacamos lo mejor de nosotros, tanto el maestro, el uno que desafortunadamente está enfermo, pues también

¿no? muy buena actitud, la segunda maestra también, que hizo todo lo posible, que empezó a tocar guitarra, a desarrollar algo ¿no?” (Sofía, S2)

“muchas estábamos ósea todo el tiempo ocupados, socialmente, en lo familiar, en lo laboral, hasta en lo emocional, ni siquiera nos dábamos tiempo para lo emocional. No teníamos...como dice “no tenía tiempo de contemplar, de escuchar el tráfico, ósea de escuchar las aves, de ver el cielo” y pues ahora sí que esta pandemia pues sí fue yo creo que es un alto yo creo que para muchos o para todos, estem...que, pues sí nos ayudó a darnos cuenta de nuestro entorno, de nuestras emociones.” (Gabriela, S2)

Es importante señalar que también sucedieron pensamientos sobre esta actividad que enmarcaban las diferencias al ser de contexto distintos con los profesores que expresaban su experiencia en los videos. Lo cual hace que conozcan otras vivencias.

“no me identifiqué, bueno con el primero no, yo sé que son valiosos porque son otros contextos totalmente, el primer video bueno, del maestro que se enfermó en la comunidad donde trabajaba obviamente, pero este...así directamente que me pueda sentir identificada con él pues no porque no trabajo en una comunidad rural.” (SofíaS2)

“bueno el primero sí este...ahm sí...sí sentía un poco de empatía, pero pues no sentí mucha similitud, no sé, ósea no utilicé ese video porque este...bueno menciona que estaba...bueno que está enfermo de cáncer, y que aparte le agarró la pandemia. Sí mencionan este lo de los recursos de...o que no todos tienen los recursos entonces pues sí este digo sí es una, sí es una realidad.” (Gabriela, S2)

Es importante señalar que la elección de videos contempla la diversidad de las docentes, pues la docente Elena se identificó con un video que las otras docentes no.

“renacer también me identifiqué porque el profe tiene cáncer y este...y salió adelante ¿no?” (Elena, S2)

La actividad **Anatomía de las emociones**, ya mencionada en otros momentos, consiste en analizar la interacción que hay entre emoción, pensamiento y comportamiento por medio de una situación que las docentes experimentaron en un día determinado. Después de describir la situación, se analiza por partes, invitando a identificar qué fue lo que sintieron en su cuerpo y la intensidad de la emoción.

Posteriormente a identificar las sensaciones se pide que identifiquen los pensamientos y comportamientos que tuvieron en la situación.

Uno de los alcances de la actividad anatomía de las emociones es que permitió a las docentes identificar zonas del cuerpo en que experimentan distintas emociones en una situación que para ellas fue significativa. Así mismo identificaron las sensaciones que sienten en el cuerpo al sentir emociones. En este sentido hay coincidencias con lo reportado por Ibarra (2019) al realizar esta actividad con estudiantes de secundaria.

“ahí le marqué en la silueta, le marqué el estrés en la cabeza, la angustia en el corazón, el cansancio en las manos.” (Sofía, S2)

“las señalé que las sentí aquí (se toca el pecho) porque hasta se me olvidó el dolor de estómago que traía ósea (risa) ya no supe dónde quedó, como que hasta la emoción bonita se sintió aquí ¿no? de “awwww” (...) en el pecho.” (Gabriela, S2)

“la sorpresa como que la sentí...ahm aja a lo mejor un poco en la cabeza, ósea este...ósea como que hasta me hizo reaccionar ¿no? fue más...en vez de sentirla en un solo lugar como que recorrió así el cuerpo ¿no? ósea de “ahhhh ¿qué, ¿qué pasó?” ¿no? entonces siento que así fue la sorpresa y ya después este...eh y pues sí se...y ya se juntó en el pecho, con la ternura.” (Gabriela, S2)

“lo que puse primeramente fue así como que en mi cabeza pues la primera emoción fue en mi cabeza, como decir “¿qué está pasando?” (...) después fue en el estómago cuando escuché la voz del adulto (...) entonces fue así como que “chispas” ¿no? y a sudarme las manos.” (Denise, S2)

Las docentes pudieron identificar partes del cuerpo en las que experimentaron diversas emociones con el apoyo de la figura humana presentada en la actividad.

“También la parte de la silueta. Últimamente me he sentido muy cansada y repercute en lo que es en los hombros y yo digo “pues si me están dando la silueta” y yo puse ahí el cansancio en las manos, ahí identifico mi emoción.” (Sofía, S2)

Bajo esta línea, otro aspecto identificado por las docentes fue la intensidad de la emoción que sienten reflejada en su cuerpo, con el apoyo del referente numérico de la actividad.

“Le puse ehm 5 que la sentí como medio, sí la sentí alta, pero pues no muy...no tanto como muy grande, pero pues no fue tampoco tan baja.” (Gabriela, S2)

“En emoción por decir abajo en los pies fue muy bajo, en medio fue este...fue este creo que en la cabeza y muy alto aquí.” (Elena, S3)

“así como que este...estaba en un punto, si mal no recuerdo le puse punto 6.” (Denise, S2)

Así mismo, las docentes identificaron los pensamientos que tuvieron en la situación significativa con la guía de preguntas presentadas, en este apartado se destaca el proceso de introspección que vivieron y conectan los pensamientos con respecto a las emociones que experimentaron.

“la anatomía de las emociones, como fue un tanto...fue más mmm más introspectiva, que no nada más es lo que sentí, sino también pues qué es lo que pensé ¿no? ehmm precisamente es ehm y qué significa para mí la situación, y qué iba a suceder, aunque, aunque fue un momento rápido, fue de segundos, pues sí, ahora sí que sí sentí muchas cosas, sí pensé muchas cosas.” (Gabriela, S4)

“ya después, así como que tranquilidad ¿no? ósea en esta parte de...te digo, pero al principio...primero fue confusión y te digo inseguridad porque dije “y ahora ¿qué-qué está pasando?” y no tanto por la pregunta del niño sino te digo más que nada con el adulto porque dije “híjole en qué momentos se está metiendo esta...esta persona” ¿no?” (Denise, S2)

Reflexionar y escribir sobre los pensamientos además de las acciones que hicieron en esa situación las llevó a identificar emociones placenteras pues reconocieron sus fortalezas y las consecuencias que tuvo su actuar docente con sus estudiantes. También en este aspecto hay coincidencias con el estudio de Ibarra (2019).

“le puse que era tranquilidad, eso es lo que me hacía falta, tranquilidad y... mucha asertividad ¿no? sentí bonito, bueno sentí satisfacción aquí porque vi que mis alumnos, a pesar de que casi no se hablaban, hacían las cosas correctas ¿no? si no hubiera sucedido, por decir este...en un trazo como de

un metro por decir que se equivocaron o más, pensaron que me iba a molestar y dije “no, ósea tiene remedio ¿no?” “sí” “¿entonces?, de qué se preocupan, ósea no se acaba el mundo” y antes no, antes no lo miraba así “no, ahora me traes papel de esto” (...) sería mi cambio, ósea eso es lo que podría ah...que no me limité de nada ¿no? ¿qué es lo que hicimos? Pues es reflexionar ¿no? (...) reflexionar todo lo que he hecho y cómo puedo mejorar para que sea un trabajo armónico.” (Elena, S3)

“ya ves que nos preguntan al final este que si cambiaría el tipo de...qué emoción sentí, realmente fue esta parte después decir este tranquilidad y reírme, lo primero que hice después fue reírme (...) y decir este... “qué complicado es también a través de lo virtual cómo también puede ir este...algo que no...está en nuestro control y que entonces eso también nos hace como sentirnos más vulnerables este como docentes y como alumnos.” (Denise, S2)

“la de abajo, la que dice “qué consecuencias tuvo” pues fueron pues sí consecuencias buenas porque pues la relación con el grupo mejoró y este...y también pues gracias a eso como que este...bueno soy de las...me cuesta mucho trabajo aprenderme los nombres de los alumnos, (...) pero como que esa-esa...pequeña acción como que hizo que...mmm este pusiera más esfuerzo en aprenderme los nombres y ya este...no me los sé todos todavía pero ya-ya los empiezo a reconocer. Y también pues empiezo a reconocer sus actitudes ¿no? su forma de ser.” (Gabriela, S3)

La actividad **relajándonos** tiene el fin de brindar estrategias de afrontamiento ante emociones difíciles de manejar mediante ejercicios de respiración y relajación muscular en formato de video. El significado que atribuye la docente Sofía a esta actividad es como un regalo.

“me senté y vi cada uno, este y esa parte fue la que también me gustó, yo la tomaría como un regalo ¿no? para...pues para mí.” (SofíaS3)

El realizar los ejercicios de conciencia corporal fue muy significativo porque estuvieron más en contacto con su cuerpo, sobre todo con las sensaciones placenteras que les produjeron los ejercicios.

“sí me gustó porque sí dije “ay qué rico se siente” sobre todo el de muscular, fue el que me ayudó, este de relajación muscular general y luego la progresiva.” (Denise, S3)

“Me gustó el hecho de sentir ¿no? de escuchar tu propia respiración, este me gustó, es como darte a ti un tiempo, aunque es muy breve, pero sí, sí me

gustó eso ¿no? también sentir la tensión en el cuerpo, como tensamos, como vamos destensando, la sensación después de eso es agradable.” (Sofía, S3)

En el caso de la docente Gabriela, el video de respiración profunda le permitió sentirse más relajada y tranquila. En su cuerpo estuvo en contacto con su respiración mediante su tórax, pero expresa que la relajación la experimentó en todo su cuerpo, tanto así que el ejercicio le ayudó a quedarse dormida.

“a la hora de hacerlo consciente pues sí eh...sí me sentí más tranquila, más relajada, te digo que hasta más sueño me dio ¿verdad? pero pues de la-de la tranquilidad que-que me hizo sentir (...) todos los órganos como que se tranquilizaron, como si estuvieran todos apurados, entonces como que se tranquilizaron, este siento que, si en ese momento hubiera sentido ansiedad, se hubiera ido...este así que más que nada lo sentí más eh obviamente pues en la parte del tórax que es donde entra el aire pero pues sí, sí lo sentí no nada más en los pulmones sino te digo como si todo el...todos los órganos se hubieran tranquilizado.” (Gabriela, S4)

También a la docente Elena los ejercicios le posibilitaron dormir mejor. Al realizar los ejercicios, la tensión en los pies disminuyó, la sensación de hambre también y hubo un momento en que se relajó completamente, liberándose de las cargas del día a día.

“me gustó la respiración profunda, la hice, ya con este es el tercer día ¿y qué crees? duermo mejor. (...) me relajó, estaba muy tensa en los pies, estaba en el estómago como que eh...me hacía falta, eh como si tuviera mucha hambre, pero no tenía hambre y me relajó, hubo un momento en que me relajó completamente. Ósea sentí una satisfacción bonita en mi cuerpo, como que liberé todo lo que traía, todo, toda esa carga la eché por la ventana ¿no? eso fue lo que me pasó a mí.” (Elena, S4)

Aunado a ello la docente Denise identificó que un dolor en la espalda que tenía fue disminuyendo al llevar a cabo los ejercicios y en cambio experimentó sensaciones placenteras en su cuerpo.

“ahorita me ayudó mucho uno porque me estaba doliendo mucho la columna, la parte de atrás, que ayer sí estaba tensa ya con el último grupo porque estaban así “¡ahhh!” entonces este llegué así con dolor de espalda y ahorita que empecé a hacer los ejercicios me relajó.” (Denise, S3)

El contacto con su cuerpo y sus efectos placenteros les permitió reflexionar sobre la relación entre emociones y su cuerpo, contemplando que las emociones se pueden manifestar con sensaciones en el cuerpo, por lo que identificar y regular emociones ayuda a atenuar malestares físicos provenientes de determinadas emociones.

“ósea esta parte de percibir...esta respiración que a veces no, ósea, la damos por sentada, no este, nos ayuda precisamente a percibir más estos elementos de nuestro cuerpo ¿no? y darnos cuenta qué elementos estamos sintiendo la tensión ¿no? ósea porque a veces no lo manifestamos este...con una reacción ¿no? estoy enojada golpeando o gritando sino más bien es guardándolo.” (Denise, S3)

Además, por los efectos benéficos que experimentó, la docente Elena incorporó esta nueva habilidad de afrontamiento y regulación hacia momentos estresantes de su vida cotidiana.

“lo hice (...) antes de irme a vacunar porque soy...no me predispongo sino...en la vacuna anterior se me inflamó el brazo y se me subió mucho la presión y yo dije “hoy tengo...” respiré, iba yo caminando, iba respirando, ósea relajándome, apenas y sentí el piquete, me duele un poquito, pero lo normal, salí perfectamente bien, sí te ayuda mucho la respiración profunda.” (Elena, S4)

Así mismo, la docente Gabriela considera incorporar esta nueva habilidad como parte de sus recursos propios para afrontar emociones, también la docente Sofía contempló la necesidad de incorporar los ejercicios como momentos de descanso en su rutina diaria de trabajo, en vez de realizar sin pausas las actividades.

“igual a parte de...pues de la relajación, que, de la que hablamos, que qué bueno que se van a quedar ahí los recursos, este igual cuando sí me sienta estresada o hasta como con bloqueo mental, pues puedo ocupar, puedo utilizarlas para...pues tranquilizarme, para desbloquearme, para poder seguir adelante.” (Gabriela, S4)

“Me gustó lo de la atención porque decía ahí, cuando te sientes fatigado, este y pues sí yo me he llegado a sentir así (...) aunque me sienta cansada, no, es de o me siento y lo termino, así sea en la noche o a veces me malpaso para comer también hasta que lo termine (...) entonces este, quizá eso sí de como destinar un tiempo, los ejercicios no son muy largos, no te quitan más de tres

minutos, creo que esa parte me agradó y quizá voy a esforzarme en hacer esas pautas.” (Sofía, S3)

En este sentido, la docente Gabriela considera valioso que pueda acceder a los videos posteriormente para realizar nuevamente los ejercicios, mostrando la utilidad de los ejercicios como recursos de afrontamiento.

“(…) quisiera volverlos a hacer. Te digo qué bueno que-que ahora sí que se quede el cuadernillo para...pues para uso porque sí eh sí sé, ahora sí que sí se lo daría, sí tendría uso después.” (Gabriela, S4)

Finalmente, uno de los aspectos que ayudan a realizar los ejercicios en el caso de la docente Sofía es que fuera de forma individual, lo que la hizo sentir más cómoda en vez de hacerlo en grupo.

“A mí, estar sola en mi casa, lo puedo hacer o tengo mayor disposición, no quiere decir que en la escuela no tanto, pero no, no me siento cómoda para hacer esas actividades, pero aquí pues sí (...) a lo mejor en la escuela y en grupo no le hubiera dedicado tanta atención.” (Sofía, S3)

En las **actividades de cierre**, se pide a las docentes que escriban una serie de agradecimientos, tanto a su escuela, sus estudiantes, sus seres queridos como para sí mismas al vivir esta experiencia.

En este sentido, la oportunidad de darse un agradecimiento contribuye a tener presente las cualidades y fortalezas que poseen, de manera personal y profesional en el periodo de pandemia como de forma general. Lo que fomenta también el autoconocimiento y la valoración de sí mismas.

“dice “Me doy gracias por...” pues por ser responsable, por no dejarme a la primera vencer, porque me ha costado, pero pues sí he seguido adelante ¿no? yo al inicio de...de esto yo decía, yo no voy a aguantar ¿no? llegue a pensar “pues ya que me quiten las horas porque yo ya no aguanto”. Entonces si...si miro hacia atrás y digo “pues ya te echaste año y medio y has avanzado” ¿no?” (Sofía, S3)

“en esta parte de “me doy gracias”, esta parte de decir, “va pues ya me acepto como soy, ya logro percibir mis emociones y darme cuenta

que...pues soy una gran persona” ¿no? que a veces yo, ni yo misma luego me la creo, ósea la gente me dice, “es que eres muy buena y todo eso” y yo digo “no, no este...” y ahora decir “sí este sí soy muy buena” ¿no? este puedo hacer más cosas y que puedo lograr más cosas.” (Denise, S3)

“Acompañante: ¿qué le pareció poder darse este agradecimiento a sí misma? Poner como énfasis en-en usted.

Gabriela: Pues...ahora sí que eh...fue (risa) algo nuevo realmente y me...pues también me hizo sentir bien, me hizo sentir que...que también eh...pues que tengo...que valgo, que tengo un valor, que tengo también cosas buenas por las que agradecerme ¿no? que a lo mejor a veces uno tiene que empezar por uno mismo pues para...para poder...o a veces expresarlo a los demás.” (Gabriela, S4)

“aprendí nuevas cosas (...) que Elena se tiene que expresar un poquito más, ser más cariñosa no, no tanto con sus alumnos, no tanto con su familia sino aprenderse a querer y...como está aquí en el dibujito ¿no? abrazarse, porque realmente lo vale.” (Elena, S4)

Así mismo, se recalca la importancia de haberse dado un agradecimiento a sí mismas, pues es algo que no se hace generalmente y por lo identificado en sí mismas contribuye a su bienestar.

“Acompañante: ¿cómo te sentiste al darte estos mensajes a ti?

Sofía: Muy bien porque era algo que no, que no, no precisamente o no, no estoy muy eh familiarizada con esto ósea este me sentí bien porque pocas veces lo hago.” (Sofía, S3)

“pues bastante bien porque a veces olvidamos dar gracias ¿no? a eh por ejemplo uno que me dio que...que también este pues a veces también damos gracias a todo mundo menos a uno mismo.” (Gabriela, S4)

También, las actividades de cierre dan la posibilidad de reflexionar sobre lo aprendido, lo que desean recordar y compartir sus metas personales y profesionales a futuro, con respecto a temas de educación socioemocional, en una especie de continuidad de proyectos.

“esta parte de escribir qué es lo que quieres para un año, para cinco, que dices “ay a veces no lo pienso” ¿no? (...) el próximo año es lo que quiero, es precisamente buscar algún curso o algo que me permita dar más herramientas sobre lo socioemocional, cómo manejarlos y hacía donde también dirigir pues cuando se necesite.” (Denise, S3)

“para el próximo año sí quiero recordar o seguir poniendo atención pues a mis emociones, seguir llevando estas estrategias, no olvidar este cuadernillo que está lleno de recursos, de actividades que, pues ehm que puedo llevar a cabo, aunque ya no haya sesiones, pero sí puedo seguir llevando a cabo ¿no? porque son al final de cuentas de introspección.” (Gabriela, S4)

Las **infografías** mostradas como recurso educativo se utilizaron en el cuadernillo para introducir los temas a tratar en las actividades. Por ejemplo, la infografía que explica la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento, ayudó a darse cuenta de que la emoción y el pensamiento están entrelazados, esto es, no están separados. Así mismo, infografía fue útil para comprender de mejor manera la interacción de estos tres elementos por la manera de presentarlos.

“está muy bien hecha y me gustó porque...también fue en esta parte, este precisamente este vínculo que a veces no lo percibimos ¿no? esta parte “es mío esta emoción qué voy a...qué tengo que pensar sobre esa emoción y cómo voy a comportarme” ¿no?” (Denise, S2)

“el infograma que...estos tres, la emoción, el pensamiento van más o menos de la mano, porque no puedes quitar uno del otro, ¿no?” (Elena, S3)

La docente Denise considera que la infografía ayuda a realizar la actividad “Anatomía de las emociones”, dando una base teórica que se pone en práctica en dicha actividad.

“la infografía, sobre todo la de emoción, pensamiento y comportamiento, este creo que son básicas que permitieron este, darte elementos para ir desarrollando y decir “ah es que no nada más es que escribo mi anécdota, me sentí triste y todo, bla , bla, bla” sino que yo misma vaya percibiendo cómo estaban mis emociones ahí, cómo se fueron construyendo y que, cómo puedo aprender a mejorar eso y encontrar más elementos para mejorar esas...y controlar adecuadamente esas emociones y demostrarlas, también ¿no?” (Denise, S2)

Revisar la infografía implicó un proceso de reflexión en el que se dieron cuenta de que las emociones son posibles de manejar, en otras palabras, regularlas a través del pensamiento, siendo una de las subcompetencias de la regulación emocional del modelo del GROP (Bisquerra y Pérez, 2007).

*“la lees y la lees y ya después la reflexionas y dices “ah no pues es esto”.”
(Elena, S3)*

“al principio sí me causó confusión porque yo creí que un texto era de emociones, otro texto de pensamiento y otro texto de comportamiento, ya después de leerlo pues ya vi que no, este...ehm de todos...bueno obviamente pues las primeras dos son más eh información pues que tiene que ver, que se relacionan, que son difíciles de identificar, pero el último párrafo hasta lo volví a escribir para...como para entenderlo ¿no? más que nada para ver ahora sí que, cuál era la diferencia, (...) Entonces ya hasta después, ya hasta que me puse a escribirlo, ya dije “ah, está hablando de emoción y está diciendo que la emoción genera un comportamiento y que todos son este reguladas por el pensamiento ¿no? entonces como que hasta que lo escribí fue que ya lo pude entender y ver este...analizar de esa forma.” (Gabriela, S2)

Sin embargo, por la confusión que experimentó la docente Gabriela al inicio, da una sugerencia para mejorar la infografía en cuanto a la organización de la información.

“Ahí me hubiera ayudado...a lo mejor que hubiera un cambio de color ¿no? ósea diferente en colores (...) este...siento yo que el ver diferentes colores como que veo la información, la organizo y este...y aprendo mejor.” (Gabriela, S2)

Con la infografía “¿Qué es la regulación emocional?” se pudieron reforzar conocimientos sobre la regulación emocional y sobre la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento al momento de vivir una situación.

“sí me gustó como nuestro cerebro, cómo está conectado, todo está conectado a lo que pensamos y después a lo que sentimos.” (Sofía, S2)

“sí tenía conocimiento de Thompson, sí, sí tenía, es lo que habíamos platicado la vez pasada ¿no? ósea de...son tus emociones en ese mismo momento, va a tu cerebro y después explotas o simplemente reflexionas todo lo que has hecho.” (Elena, S4)

Aunado a ello, se conocen las subcompetencias que conforman la regulación emocional según el modelo del GROP (Bisquerra y Pérez, 2007) como la expresión emocional. También se recalca la importancia de convivir con emociones que pueden ser no agradables, esto es, permitirse sentir cualquier emoción.

“las estrategias pues sí me parecen claras y obviamente lógicas ¿no? ósea tiene...tiene sentido, sí me parece claro cada una de las estrategias pues

sí que tenemos que tomar, conciencia de saber este...ósea qué tan...o qué tanta cantidad expresar ¿no? y bueno saber primero qué es lo que sentimos para saber cómo-cómo lo expresamos.” (Gabriela, S4)

“es este que no te quedes clavado, no significa que no sientas lo negativo, que no te puedas sentir triste, angustiado, sino cómo hacer que eso te ayude y que no te este...dañe tanto emocional como físicamente ¿no? (...) ósea en un periodo de estrés, hasta podemos levantar cosas, mover y todo porque queremos ayudar pero después cómo recuperarte para que no te lesiones y no haya problemas cardiacos, musculares, todo esto que físicamente te van este, dañando ¿no? y que es como esta parte importante de que entendamos ¿no? porque yo he visto infografías que lo manejan todo “es que hay que verse positivamente” y todo esto pero no este equilibrio que debe haber también con (...) emociones que a lo mejor producen daño pero también que son necesarias para que tú puedas moverte hacia lo positivo. (Denise, S3)

Para lograr esta comprensión fue útil el empleo de imágenes, por ejemplo, la docente Sofía se sintió identificada con un dibujo que expresa enojo. Así mismo se menciona la sencillez de la infografía en cuanto a la presentación y distribución de contenido.

“Cómo nuestro cerebro ¿no? reacciona, eso es lo que a mí me cuesta, desconectarme de esos pendientes. Mi cerebro está todo el tiempo como dándole vueltas a esas situaciones y el muñequito que pusiste ahí de enojo, pues yo creo que así he estado ¿no?” (Sofía, S2)

“creo que están muy concisas, este no está excesiva de letras, los dibujos este bien, te...ósea te pone los elementos necesarios ¿no? porque a veces luego hay infografías muy cargadas y todo eso, pero te dan los elementos de esta parte de cómo trabajar y cómo darte cuenta también de tus emociones y cómo estas convertidas, generar estas emociones positivas ¿no?” (Denise, S3)

La actividad **cuando todo se derrumba debo recordar** forma parte del bloque 3 enfocado en estrategias de regulación emocional mediante la autogeneración de emociones placenteras. De manera particular la actividad consiste en recordar por medio de una serie de preguntas aspectos personales que las docentes disfrutaron hacer, lo que les gusta comer, los lugares en los que les gusta estar y las personas con quienes les agrada convivir.

Las docentes Gabriela y Denise pudieron recordar los diversos recursos con los que cuentan para afrontar emociones como el estrés, la ansiedad o la tristeza. Lo que fomenta el autoconocimiento mediante un proceso de introspección de sus habilidades de afrontamiento, una de las subcompetencias de la regulación emocional del modelo del GROU (Bisquerra y Pérez, 2007)

“Otra de las cosas que siempre he hecho desde...pues desde muy chiquita pues también este escribir, este tiendo también a escribir, si me siento como muy presionada o con muchos pensamientos, pues mejor los saco, los escribo, y me ayuda a equilibrarme.” (Gabriela, S3)

“hay veces que sí me siento bloqueada, por ejemplo, para los trabajos que no-no salen lo que tengo que hacer, a veces este incluso ni siquiera entiendo lo que leo ¿no? entonces pues mejor lo quito y entonces ahí es cuando sí me pongo pues a hacer otra cosa ¿no? a colorear, me pongo a estem a practicar o a escribir también (...) como que se va vaciando el sentimiento negativo y...por ejemplo para...pues cuando coloreo como que tengo que cambiar de visión para ver cómo quiero el dibujo. ¿no? o cómo quiero los colores acomodados en el dibujo o de qué colores lo voy a colorear, entonces como que se empiezan a ordenar este la mente y pues es-es lo que también me ayuda para quitarme ese...ese bloqueo ¿no? me ayuda a desbloquearme.” (Gabriela, S3)

“me gustó esta parte de decir “¿qué hago por ejemplo cuando estoy estresada?” o esto, a mí básicamente lo que siempre hago o es este quedarme sola en mi cuarto, pongo música bajita, este tengo un difusor para esencias o pongo mi incienso y me acuesto y me relajo y cierro los ojos ¿no? y empiezo a...pues a pensar, a divagar ¿no? ósea este a pensar así cosas de mi niñez y todo eso o sino lo que hago es también salir a este a caminar, este me gusta mucho a veces cuando estoy demasiado triste o me siento muy estresada o hasta cansada por el estrés por la tensión de algo, este salir a caminar.” (Denise, S3)

Esta actividad se considera que puede ser útil posteriormente, tanto para recordar sus recursos como para autogenerarse emociones placenteras.

“Siento que estas estrategias eh sí son más aplicables pues para los días posteriores o cualquier momento posterior. ehm pues sí este eh pues recordarlo...lo que me gusta, lo que me hace feliz...” (Gabriela, S4)

La pequeña felicidad, es una actividad del bloque 3 en la que se les pide a las docentes que piensen en algo que les gustaría hacer o darse a sí mismas al día siguiente, con el objetivo de fomentar la autogeneración de emociones placenteras.

Esta actividad fue una de las que la docente Sofía disfrutó más, pues consideró que era darse un regalo, aspecto que en este tiempo por la carga de trabajo le ha sido difícil de llevar a cabo.

“Ese me gustó, porque ahorita he pospuesto varias cosas este...pues por lo mismo que mis horarios los he extendido ¿no? (...) lo hice porque no me había ido a cortar el cabello y ya me fui a cortar el cabello.” (Sofía, S3)

Hacer la actividad también le hizo recordar una de sus habilidades emocionales, en este caso, autogenerarse emociones placenteras realizando actividades que disfruta hacer para sí misma.

“Me sentí muy bien porque, bueno eso de mi mejor regalo, o pequeño regalo creo que lo he llevado a cabo sobre todo cuando son mis cumpleaños ¿no?, no espero que los demás se acuerden, me festejen, me regalen, siempre trato de yo, yo para mí, algo para mí.” (Sofía, S3)

Por su parte, la docente Gabriela reflexionó sobre lo que le gustaría darse a sí misma y que la haría sentir bien al día siguiente. Si bien al inicio fue un poco difícil pensar en una actividad, pudo escoger una con base en sus intereses, lo que fomenta el autoconocimiento.

“al principio, bueno un poco difícil porque dije, “bueno qué es lo que...qué es lo que me haría sentir como feliz ¿no? cuando despertaras o qué...cosa me gustaría” y este ahora sí que ehm me acordé precisamente de un...de un drama coreano que...este bueno que...ahora sí que el que me gusta le canta a la chica una canción, entonces dije “ay escuchar esa canción en este a primera hora, eso sí me haría feliz” entonces por eso puse escuchar una canción, bueno esa canción en específico.” (Gabriela, S4)

La actividad le permitió autogenerarse emociones placenteras, y por esos beneficios, considera que es una actividad que puede implementar de vez en cuando, viéndola como un recurso más para regular sus emociones.

“de la pequeña actividad, ¿no? pues sí me, me permitió cambiar de...cambiar de modo o de que uno siempre amanece pues como equis ósea o con mucho cansancio, pues ehm con una actitud, un pequeño cambio, con algo que nos hace felices pues sí fue, una parte, algo de regulación ¿no? que como te digo pues eso sí se puede implementar, después cuando uno se sienta muy triste o muy cansado, pues eso, sí me puede ayudar.” (Gabriela, S4)

Capítulo 4. Conclusiones

Mediante el análisis cualitativo efectuado se cumplen los objetivos del presente estudio contestando las preguntas de investigación, principalmente que el cuadernillo digital de autorreporte sí promueve las competencias, conciencia y regulación emocional en cuatro docentes de secundaria en contexto COVID-19, siendo el cuadernillo un recurso útil en diferentes momentos de la pandemia.

Las docentes refieren que realizar el cuadernillo y tener un acompañamiento para reflexionar sobre las actividades, se volvió un espacio para ellas. El estar en contacto consigo mismas les hace verse en retrospectiva, fomentando su autoconocimiento y valoración, lo que también les permite desarrollar sus competencias emocionales. En este sentido hay coincidencias con lo reportado por Marcelo (2020) en el trabajo con docentes en educación emocional, debido a que también motivó a las docentes a la reflexión sobre sí mismas. Así mismo, el espacio propio como un fomento del autocuidado es referido por testimonios de profesores del programa *CARE-CREATE For Education* (Garrison Institute, 2013).

Con respecto a la conciencia emocional, bajo el modelo del GROU (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) se identificaron varias de las subcompetencias que la integran como la toma de conciencia de las emociones, el nombrado de emociones y el reconocimiento de experimentar emociones múltiples en una situación. De igual forma, un aspecto importante fue el contacto con su cuerpo, teniendo presente sensaciones e intensidad al vivir emociones.

Aunado a ello, las docentes comprendieron la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento y cómo teniendo presente estos elementos es posible regular emociones, primero reconociendo cómo ven la situación y contemplar alternativas de cambio, sobre todo en su labor docente. En conjunto con esto, manifestaron otras subcompetencias de la regulación emocional según el modelo del GROU (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) como la expresión emocional, habilidades de afrontamiento y la autogeneración de emociones placenteras.

Desarrollando las competencias emocionales, las docentes contemplaron por las demandas de su trabajo, de manera general y específicamente por su labor tutorial la

posibilidad de trasladar los aprendizajes adquiridos en sí mismas a su espacio profesional, en algunos momentos planeando la introducción de las actividades y recursos del cuadernillo, y en otros contando su experiencia en la adaptación e implementación de actividades de educación emocional con estudiantes y colegas docentes, con lo que podemos retomar el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (Hernández, 2006) en el que se construye un nuevo significado al aprender dándole un sentido que puede aplicar en situaciones futuras.

Indagar a profundidad en las experiencias de las docentes al realizar el cuadernillo, hace que se identifiquen características propias del mismo, destacando sus elementos didácticos, los cuales fomentaron un aprendizaje ameno, sencillo y vivencial. Además, el cuadernillo incentivó a las docentes a practicar sus habilidades tecnológicas, al poder llenar el cuadernillo de forma digital mediante aplicaciones en su computadora o celular.

Centrándonos en las actividades del cuadernillo; el diseño instruccional efectuado y las características del material didáctico digital, como la hipertextualidad, multimedia e interactividad (Area, 1999; García-Utrera, et al. 2014; Blancas, 2019) facilitaron el desarrollo de las competencias conciencia y regulación emocional. Las experiencias de las docentes conformaron las posibilidades que brindan las actividades, que, si bien estuvieron enfocadas en el contexto de pandemia, se pueden trasladar a otros momentos en que se necesite regular emociones, o bien estar en contacto con sus emociones fomentando el autoconocimiento de manera personal y como docentes. De esta forma las actividades son vistas como parte de sus recursos emocionales.

En un principio, el enfoque del estudio se centró en indagar las experiencias en torno a la realización del cuadernillo, pero conforme la progresiva comprensión de los casos, el espacio de acompañamiento que brindó la psicóloga-acompañante se volvió objeto de análisis, siendo importante para el fomento de la expresión de sentires y vivencias de las docentes en periodo de pandemia y una forma de identificar las habilidades que la psicóloga-acompañante desarrolló a lo largo de su carrera profesional y manifestó en este estudio cuando fueron requeridas en el trabajo de acompañamiento con las docentes.

Es importante mencionar que el enfoque de investigación con estudios de caso propició que se generara un ambiente seguro para que las docentes pudieran externar sus emociones y puntos de vista de una manera detallada y personalizada. Este estudio muestra que hay que contemplar en la creación de intervenciones educativas las necesidades y formas de ser de las y los docentes para propiciar el aprendizaje de competencias emocionales.

En ese sentido, el enfoque de estudio de caso demandó que la investigadora reflexionara sobre su rol como psicóloga al acompañar a docentes en el estudio, pensar en lo que sintió en las sesiones, reflexionar sobre su actuar al construir una relación de trabajo, de una manera parecida a la que se les pide a ellas que realicen con sus estudiantes. De tal manera que, con esta investigación se apreciaron los alcances del enfoque de estudio de caso, principalmente como una oportunidad de aprendizaje y autoconocimiento siendo psicóloga e investigadora, lo cual es relevante porque, así como se ha recalcado la importancia del trabajo de docentes en su desarrollo emocional, tienen que existir personas enfocadas en la educación emocional que puedan acompañar a docentes en este proceso, construyendo espacios de aprendizaje, autoconocimiento y desarrollo mutuo.

Otra de las reflexiones derivadas de esta investigación es que es necesario que los materiales educativos para docentes que busquen fomentar el desarrollo de sus competencias emocionales sean situados en el contexto que viven y que los contenidos puedan ser aprendidos de una forma amena. La enseñanza de competencias emocionales no puede desvincularse de un aspecto personal y vivencial en cada etapa del ciclo de vida y por ello tener un espacio para su desarrollo es algo benéfico en la vida tanto personal como profesional de docentes. Así mismo, se hace hincapié en la importancia de una capacitación docente en educación emocional de forma personal para posteriormente realizarlo con estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, lo que coincide con investigaciones como la de Triliva y Poulou, (2006) en la que las y los maestros consideran que es necesario mejorar sus propias competencias sociales y emocionales antes de reforzar y mejorar las habilidades y competencias en sus estudiantes.

Poner atención en la educación emocional es un llamado a reconocer la importancia de las emociones en nuestra vida diaria, con el fin de generarnos bienestar, sin embargo, para alcanzar ese bienestar se deben contemplar y atender otros factores que pueden desencadenar el *burnout* en docentes, principalmente las relacionadas a sus condiciones laborales, por lo que al hablar de bienestar docente es necesario un trabajo interdisciplinar para comprenderlo y proponer líneas de acción para atenderlo. Así mismo, trabajos como el de Peraza et al. (2021) con enfoques críticos y feministas pueden aportarnos miradas distintas para entender las experiencias de docentes mujeres y bajo esa visión proponer otras formas de cuidado del bienestar de docentes mujeres en sus espacios de trabajo.

Finalmente, tanto en la investigación documental como en las experiencias de las docentes participantes, se vio que la pandemia hizo un llamado a atender la salud mental, elementos de la resiliencia como identificar las emociones contribuyeron a adaptarse a esta etapa. Se recalcó lo relevante de trabajar en el aspecto emocional pues docentes pudieron reconocer la importancia de las emociones de sus estudiantes y las propias. Por las implicaciones que tiene para la comunidad educativa, es importante continuar trabajando en el desarrollo emocional de docentes en momentos de crisis, como en tiempos menos críticos. En ese sentido el papel de las y los psicólogos educativos es fundamental para brindar acompañamiento en dicho desarrollo, cultivando a su vez el propio.

Referencias

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
<http://web.archive.org/web/20041216094113/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=874>
- Area, M. (1999). El diseño y desarrollo de materiales didácticos electrónicos. Un proyecto para la educación de adultos en Canarias. *Universidad de La Laguna*.
- Aragón, J., Contreras, J. Hernández, B. (2020). *¿Cómo me siento ante el COVID-19? Cuadernillo de regulación emocional para docentes*.
<http://132.248.132.107/armando/pandemia/cuadernillo%20Bere%20%20%281%29.pdf>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbooks of emotional intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Blancas, A. (2019). *Propuesta de mejora del diseño instruccional en línea del seminario-taller: "diseño de rúbricas de evaluación para la argumentación" para docentes de educación superior*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0790194/index.html>
- Brackett, M. A. & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. En J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brackett, M. (2020). The Colors of Our Emotions. <https://www.marcbrockett.com/the-colors-of-our-emotions/>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Brick, K., Cooper, J.L., Mason, L., Faeflen, S., Monmia, J. y Dubinsky, J.M. (2021). Tiered Neuroscience and Mental Health Professional Development in Liberia Improves Teacher Self-Efficacy, Self-Responsibility, and Motivation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15(664730), 1-21.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.664730>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1). 41-49.
- Calderón, G. (s.f.). *Orientación y Consejo Psicológico*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello]
<http://docshare04.docshare.tips/files/22089/220896849.pdf>
- Cheng, X., Zhang, H., Cao, J. y Ma, Y. (2021). The Effect of Mindfulness-Based Programs on Psychological Distress and *Burnout* in Kindergarten Teacher: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01254-6>
- Collie, R. (2017). Teachers' Social and Emotional Competence: Links with Social and Emotional Learning and Positive Workplace Outcomes. En E. Frydenberg, A.J. Martin and R.J. Collie (eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, (pp. 167-184). Springer Nature
Singapore https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_9
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Arte, educación y emociones. Educación básica y educación media superior*. Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/arte-educacion-taller.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro*. Gobierno de

- México. <https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/talleres-emergentes-de-formacion-docente-itinerarios-para-el-re-encuentro?idiom=es>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia. Educación básica.* <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563597/cuaderno1-docentes-eb.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Voces.* Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/voces>
- CREATE For Education [Creating Resilience for Educators, Administrators and Teachers]. (2022). *CARE For Teachers.* <https://createforeducation.org/care/#:~:text=A%20unique%20professional%20development%20program%20that%20helps%20teachers,to%20meet%20the%20specific%20needs%20of%20K-12%20teachers>
- Davidson, R. (2014). Three Investigations in Which Students Present their Results in Infographics. *The Science Teacher*, 34-39. http://crisp.southernct.edu/images/8/82/Infographics_NSTA.pdf
- Díaz-Barriga, Á., Plá, S., Aguilar Nery, J., Ducoing Watty, P., Barrón Tirado, M. C., Alcántara Santuario, A., y Ruiz Larraguivel, E. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica.* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/533/1/CasanovaH_Coord_2020_Educacion_y_pandemia.pdf
- Donker, M., Erisman, M. van Gog, T. y Mainhard, T. (2020). Teachers' Emotional Exhaustion: Associations with Their Typical Use of and Implicit Attitudes Toward Emotion Regulation Strategies. *Frontiers in Psychology*, 11(867). 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>
- Escolar, M., De la Torre, T., Huelmo, J., y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>

- Educación en movimiento. (2022, 1 enero). *Año 2022: ¿hacia dónde vamos?* [boletín no. 1]. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Educación en movimiento. (2021a, 10 de agosto). *La escuela que queremos*. [boletín no. 3]. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Educación en movimiento. (2021b, 31 de agosto). *La escuela después*. [boletín no. 4]. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8). 1-10.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Fernández, J., Domínguez, J. y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid-19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*. 7(14).
- Fernández, M., Palomero, J., Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Flores, R., y Macotela, S. (2006). *Problemas de Aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria*. Facultad de Psicología, UNAM.
- García-Utrera. L., Figueroa-Rodríguez, S. & Esquivel-Gámez, I. (2014). *Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación, y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones*. En I. Esquivel-Gámez (Coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 205-220). México: DSAE-Universidad Veracruzana.
- Garrison Institute. (2013, 30 septiembre). *Why CARE for Teachers Matters*. [Video de YouTube] <https://www.youtube.com/watch?v=eLILVZkv-z8>
- Gobierno de México. (s. f.). *Educación Secundaria*. Recuperado de: https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/secundaria.html

- Gobierno de México. (s. f.). *Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos*. Recuperado de: <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/>
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. En *McGraw-Hill Education*.
- Huang, X., Lee, JC-K y Frenzel, A. (2020). Striving to Become a Better Teacher: Linking Teacher Emotions With Informal Teacher Learning Across the Teaching Career. *Frontiers in Psychology*, 11(1067), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01067>
- Ibarra, C. (2019). *Palpando mis emociones: Taller psicoeducativo con estudiantes de secundaria para fomentar la autoconciencia emocional en el área académica*. [Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2019/agosto/0793349/Index.html>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. (2016) CARE for Teachers: A Mindfulness-Based Approach to Promoting Teachers' Social and Emotional Competence and Well-Being. En Schonert-Reichl K., Roeser, R. (Eds). *Handbook of Mindfulness in Education*. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_9
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Mamat, N. H., y Ismail, N. A. H. (2021). Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 69-102. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.3>
- Marcelo, T. (2020). *Curso en línea para el aprendizaje del autoconocimiento dirigido a docentes de educación básica*. [Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/0805252/Index.html>

- Marchesi, A. (2008). La historia profesional de los docentes. En *Sobre el bienestar de los docentes. Las competencias profesionales de los docentes*. (pp. 41-69). Alianza.
- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Martínez, G. C. (2019). Para no salir(se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente. *Revista Digital Universitaria*, 20(6).
http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v20_n6_a1.pdf
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher *Burnout*: A Research Agenda. En R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Mayer, J., (2004). What is Emotional Intelligence? *UNH Personality Lab*. 8.
https://scholars.unh.edu/personality_lab/8
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Mikulic, I., Crespi, M., Radusky, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Morales, Y. (2020). *El aprendizaje móvil y su impacto en la lecto-escritura de una adolescente con dislexia: un estudio de caso*. [Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM]. TESIUNAM Digital.
<http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799397/Index.html>
- Mujica, F., Orellana, N. (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos*, 39, 910-914.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis* [Electrónico]. París, Francia: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_spa

- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785025>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(22), 1–15.
https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Peraza, L., Keck, C., García, E., Saldívar, A. y Aremy, A. (2021). Experiencias de doble negación en la periferia maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas. *Perfiles Educativos*. XLIV (175). 112-.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.59898>
- Pérez-Escoda, N. Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Perpiñá, C. (2012). *Manual de la entrevista psicológica, saber escuchar, saber preguntar*. Ediciones Pirámide.

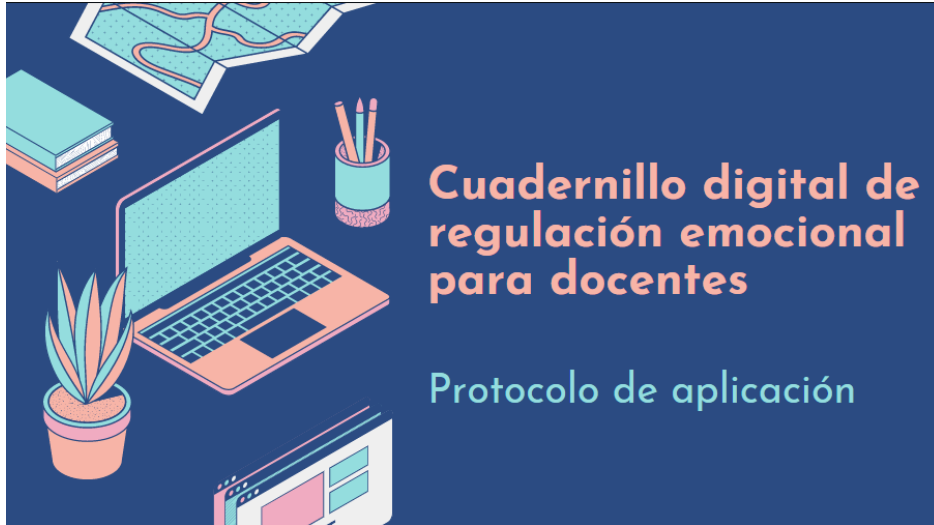
- Rueda, P. y Filella, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Padres y Maestros*, (368), 30-35. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.005>
- Samperio, V. M., y Barragán, J. F. (2018). Análisis de la percepción de docentes, usuarios de una plataforma educativa a través de los modelos TPACK, SAMR y TAM3 en una institución de educación superior. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 10(1), 116-131.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1162/859>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E. y Frank, J. L. (2016). Improving Teacher Awareness and Well-being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. *Mindfulness*. 7, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020, 21 de enero). *Visión y Misión de la SEP*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep?state=published>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. Garn, A., Kulik, N., y Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher *burnout* and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*. 85, 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stefan, C., y Negrean, D. (2021). Parent-and teacher-rated emotion regulation strategies in relation to preschoolers' attachment representations: A longitudinal perspective. *Social Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1111/sode.12542>
- Triliva, S. y Poulou, M. (2006). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning, *School Psychology International*, 27(3), 315-338. <https://doi.org/10.1177/0143034306067303>
- Tsang, K.K.Y., Shum, K.Km., Chan, W.W.L., Li, S.K., Kwan, H.W., Su, M. R., Wong, B.P.H, y Lam, S. (2021). Effectiveness and Mechanisms of Mindfulness Training

- for School Teacher in Difficult Times: A Randomized Controlled Trial.
Mindfulness, 12, 2820-2831. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01750-1>
- Vallejo, C. (2013). Monográfico: Introducción a las tecnologías en la educación-SAMR.
Observatorio Tecnológico.
<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1092-monografico-introduccion-de-lastechnologias-en-la-educacion?start=2>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: design and methods*. SAGE Publications.

Anexos

Anexo 1. Presentación de protocolo de acompañamiento docente

Portada de presentación



Enlace a presentación de protocolo:

https://www.canva.com/design/DAEpxZyoBUo/cHJAU6sa-moh8ohyBEZGmQ/view?utm_content=DAEpxZyoBUo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 2. Presentación de proyecto a docentes

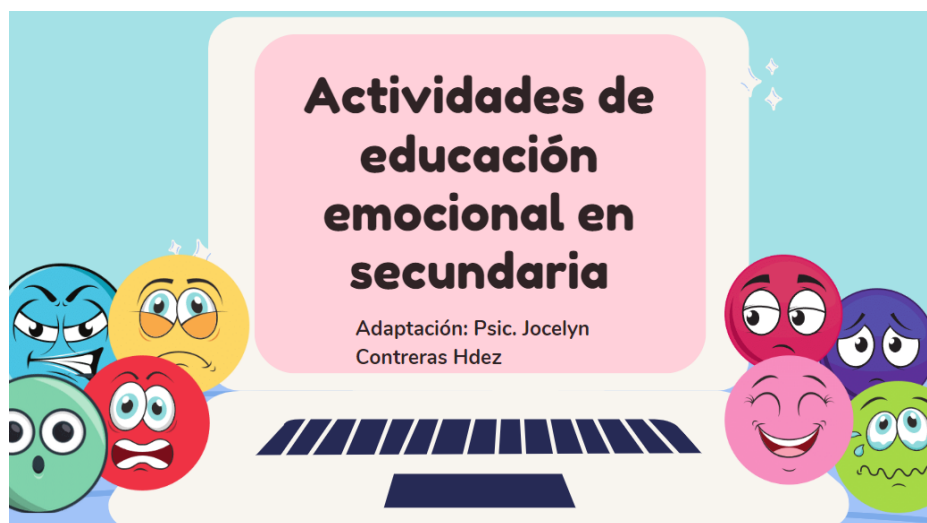
Portada de presentación



Enlace a presentación: https://www.canva.com/design/DAE3-t7rEFs/yOj0QFXQwQPCImmTBOeUZw/edit?utm_content=DAE3-t7rEFs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 3. Actividades de educación emocional para adolescentes

Portada de actividades



Enlace a actividades: https://www.canva.com/design/DAE7Sindi40/rGwS4QzBqGo9gPG7MwamkA/edit?utm_content=DAE7Sindi40&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 4. Consentimiento informado

Formulario del proyecto "¿Cómo me siento ante el COVID-19? Cuadernillo digital para docentes"

El propósito de este documento es describir las generalidades del proyecto de investigación en el que si usted desea, participará, así como recabar algunos datos demográficos.

La finalidad del proyecto de investigación es brindar un cuadernillo digital para docentes que promueva su regulación emocional en contexto COVID-19 e indagar si efectivamente promueve su regulación emocional. Para esto, se recabará información sobre su experiencia y percepciones sobre el llenado del cuadernillo digital a través de 3 sesiones sincrónicas por videoconferencias de Zoom.

Dispondrá de dos semanas para llenar el cuadernillo, partiendo de la primera sesión, cuyo día y horario se acordará con usted. Puede llenar el cuadernillo directamente en este o bien escribir sus respuestas en un cuaderno de su agrado. Las demás sesiones sincrónicas se llevará a cabo los días y horarios que se acuerden con usted. Las sesiones tendrán la duración de una hora aproximadamente y se realizaran por medio de la plataforma Zoom.

Así mismo, si usted está de acuerdo, las sesiones serán grabadas en audio. Todos los datos que proporcione serán absolutamente confidenciales. De igual forma, usted podrá retirarse en el momento que desee, quedando así anulada su participación y sus datos no se utilizarán para los fines del proyecto.

Usted tiene derecho a acceder al material de la sesión y anular partes que desee que no aparezcan, así como a abandonar el proyecto en cualquier momento. También, si usted esta de acuerdo se le solicitaría el llenado de su cuadernillo para una triangulación de la información.

Como agradecimiento por su participación, se le entregará una constancia, actividades de educación emocional para sus estudiantes y un informe del proyecto.

El proyecto, propuesto por Jocelyn Antonia Contreras Hernández, forma parte de los proyectos del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) coordinado por la Dra. Yunuen Guzmán, de la Facultad de Psicología de la UNAM, por ello, los datos que usted proporcione serán utilizados únicamente con fines académicos.