

Intervención psicoeducativa para promover la regulación emocional de padres de adolescentes

*Psychoeducational intervention to promote regulation
emotional parents of teens*

Susana Velasco Gómez
Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo
Rosa del Carmen Flores Macías
Universidad Nacional Autónoma de México,
México. Dirección Postal: Av. Universidad 3094,
Col. Copilco, CP. 04510. Del. Coyoacán,
Ciudad de México
MÉXICO

correos electrónicos: yunuen.guzman@unam.mx

Artículo recibido: 18 de mayo 2019; aceptado: 25 de noviembre 2019.

RESUMEN

Se realizó un estudio con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar un taller para padres de adolescentes con el fin de promover sus habilidades de regulación emocional. Participaron 20 padres de familia de adolescentes. Se realizaron 5 sesiones de 90 minutos, basadas en el Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross. Para la recolección de datos se utilizaron viñetas de casos antes y después del taller. El análisis cualitativo de los datos, realizado mediante un estudio de calorimetría, muestra diferencias positivas entre la evaluación inicial y final referentes a las emociones negativas que presentan los participantes y la intensidad, respuestas y alternativas que brindan a sus hijos en la interacción con ellos. Así mismo, el análisis cualitativo permitió apreciar una mejora en la interacción padre-hijo, derivada del incremento de las estrategias de los padres para manejar situaciones conflictivas.

ABSTRACT

The objective of this mixed model study was to design, implement and evaluate a course for teenagers' parents to promote their Emotional Regulation Skills. A group of 20 parents of teenagers participated in workshop in 5 sessions. They were based in the Process Model of Emotion Regulation proposed by Gross (2002) and used cognitive behavioral strategies. For data collection, the case vignettes. Qualitative analysis, through the calorimetry study, indicated positive differences between pre and posttest in participants negative emotions and the intensity, responses and alternatives in each interaction situation with their children, as a result of the increase of strategies to face conflictive situations.

Palabras clave: Regulación emocional, padres de adolescentes, relación padre-hijos, Modelo Procesual de Regulación Emocional

Key words: Emotion Regulations, Parents of teenagers, Parent-son relationship, Process Model of Emotion Regulation

REGULACIÓN EMOCIONAL PARENTAL

Existen distintas aproximaciones al término regulación emocional parental, de las cuales se retomará la de Rutherford, Wallace, Laurent y Mayes (2015), que la definen como la capacidad de influenciar la experiencia y expresión de sus emociones en contextos de crianza o cuidado. Diversos autores coinciden en que la promoción de la regulación emocional parental tiene gran importancia para favorecer distintos aspectos del desarrollo de los hijos, pues:

- a) Favorece las conductas de cuidado hacia los niños.
- b) Hacen más probables o intensas las emociones positivas respecto a la crianza (Barros, Goes & Pereira, 2015; Pereira, 2011)
- c) Promueve la regulación emocional de los hijos y su bienestar ya que los padres se vuelven modelos, adoptan estilos de crianza más sensibles y establecen climas familiares en los que se desarrollan esquemas de control emocional para todos los miembros (Thompson, 2014; Rutherford, Wallace, Laurent & Mayes, 2015; Garbacz, Swanger-Gagné & Sheridan, 2015).
- d) Reduce el riesgo de conductas maladaptativas y problemas psicológicos (Li, Bai, Zhang & Yinghe, 2018).
- e) Mejora diversas funciones cognitivas como control inhibitorio, memoria de trabajo, función reflexiva, mentalización, atención plena, solución de problemas etcétera (Rutherford, Wallace, Laurent & Mayes 2015).

La promoción de la regulación emocional parental es importante pues previene la aparición de distintos problemas, tanto en padres como en hijos. En el caso de los padres, previene el uso de métodos de disciplina punitiva, la expresión emocional inadecuada que deriva en el mantenimiento de emociones negativas, depresión y ansiedad; por su parte, en los hijos previene la presencia de problemas exteriorizados, poca adaptabilidad y sensibilidad emocional, dificultades de regulación emocional y conductas antisociales (Barros, Goes y Pereira, 2015; Rutherford, Wallace, Laurent y Mayes 2015).

En la etapa de la adolescencia, los padres que no regulan adecuadamente sus emociones tienden a tener dificultades en la relación con sus hijos, se descontrolan, tienden a expresar sus emociones de forma

inadecuada y a menospreciar las experiencias y expresiones emocionales de sus hijos con prácticas como ignorar, trivializar o castigar, la cual a su vez se ve reflejado en una reacción emocional exacerbada por parte del adolescente, en la generación de un clima familiar poco favorecedor y en la presencia de mayores conflictos en situaciones cotidianas, relacionadas con las frecuentes conductas inadecuadas de los hijos (Kehoe, Havinghurst & Harley 2014; Li, Bai, Zhang & Yinghe, 2018).

Existen programas que han demostrado su efectividad al promover distintas estrategias de regulación emocional, entre las que destacan el uso de reestructuración cognitiva y que ayudan a que los padres disminuyan el uso de represión para favorecer el bienestar del individuo y de sus hijos (John & Gross, 2004). Estos programas son efectivos en la medida en que emplean estrategias que permiten a los padres dejar de centrarse en los aspectos negativos de la conducta de sus hijos e implementar nuevas formas de interacción, promovidas igualmente dentro de ellos (Oana, Capris & Jarda, 2017).

En la siguiente sección abordaremos las principales características de los programas de intervención cuyo fin ha sido el de promover estrategias de regulación emocional en padres, sus fundamentos y los elementos que hemos retomado para el diseño de la propuesta que se presenta en este escrito.

Existen programas que pueden favorecer la comunicación entre padres e hijos, reducir los conflictos familiares y ayudar a los padres a sentirse más confiados al emplear más estrategias positivas de paternidad (Salari, Ralph & Sanders 2014). Muchos de ellos se enfocan en la disciplina, prevención de riesgos o prácticas de crianza, pero pocos son aquéllos que se enfocan en la regulación emocional y menos aun los que tienen el foco de atención en los padres más que en los hijos.

Muchos de los programas de intervención con padres de adolescentes están diseñados para trabajar en grupo; al respecto Salari, Ralph & Sanders (2014) señalan algunos detalles a considerar al planear este tipo de intervenciones para evitar que los padres se rehúsen a participar: 1) algunos padres pueden sentirse ansiosos al compartir sus problemas en grupo; 2) algunos padres pueden tener dificultades para reflexionar acerca de su

propia conducta y recibir retroalimentación acerca de la misma; 3) los horarios de trabajo y los programas de intervención pueden resultar complicados; 4) la disponibilidad de los programas y las listas de espera pueden desmotivar a los padres.

En este trabajo, para la propuesta de intervención se han considerado estos elementos que señalan los autores y se han planificado actividades grupales que resulten adecuadas para los padres de familia que participan, además de que se han considerado también ciertos principios de enseñanza-aprendizaje en la población adulta.

Para Knowles, Holton y Swason (2005; en Spies, Seale & Botma, 2015) es importante adecuar la instrucción a los adultos, pues los programas enfocados a esta población, como en el caso de los programas dirigidos a padres, no pueden guiarse por los mismos principios de enseñanza-aprendizaje que los programas dirigidos a los niños. Este autor ha propuesto varios principios de aprendizaje adulto, entre los cuales se encuentran: 1) el adulto tiene autoconceptos independientes que lo dirigen en su aprendizaje; 2) el aprendizaje se basa en la experiencia acumulada sobre la cual aprende lo nuevo; 3) las necesidades de aprendizaje de la vida adulta están influenciadas por los roles sociales que ejerce el individuo; 4) el aprendizaje debe estar basado en la resolución de problemas y ser aplicable de forma inmediata; 5) los adultos necesitan saber por qué es importante aprender antes de hacerlo y 6) la motivación para el aprendizaje en adultos debe provenir de fuentes internas más que de externas.

La simulación es una de las estrategias más ricas en el aprendizaje adulto pues se asocia con el pensamiento creativo, habilidades de solución de problemas, ampliación de conocimientos, confianza del estudiante, colaboración, etc.: además, la simulación es una metodología activa que requiere compromiso, interacción con los otros, etc. Otra estrategia importante para el aprendizaje de los adultos es la realización de preguntas, porque a través de ello son capaces de aprender y procesar nueva información. Estas dos estrategias pueden ir de la mano, en la medida en que la simulación ayuda a poner en práctica nuevas habilidades y las preguntas estimulan la reflexión; además, si se fortalece con la retroalimentación de parte del instructor, el círculo de aprendizaje se completa (Spies, Seale & Botma, 2015).

Una propuesta educativa enfocada en padres de

familia y que considere los principios de la andragogía debe adoptar una visión constructivista del aprendizaje adulto, considerando al padre como parte activa del proceso de aprendizaje y, por tanto debe buscar la participación comprometida y motivada en cada una de las actividades; para ello, es necesario que se promueva el respeto y se desarrollen situaciones de aprendizaje donde cada participante retome sus experiencias para construir conocimientos nuevos y ayude a los demás a hacerlo lo mismo, además de que desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje, de solución de problemas y de pensamiento crítico (Spies, Seale & Botma, 2015; King, 2017).

En este sentido, el responsable del taller adquiere el papel de guía que genera situaciones que incluyan circunstancias de la vida real, donde los participantes se sientan involucrados, los guía, aclara sus dudas, facilita información y promueve la utilización de sus recursos, entre otras actividades de andamiaje para que cada padre pueda aplicar lo aprendido en cada una de las sesiones (King, 2017).

La forma en que se aplican estos principios puede visualizarse a través del estudio de Bochi, Fiedrich y Barbosa (2016), quienes revisaron artículos sobre intervenciones grupales para entrenar a padres en habilidades parentales. Reportan que las técnicas que se usan en los artículos revisados fueron: a) el uso de material audiovisual, b) modelamiento, c) retroalimentación, d) pequeñas prácticas, e) entrenamiento en resolución de problemas, f) tareas en casa, g) *role playing* y h) discusión en grupos pequeños. Algunos de los estudios emplearon llamadas telefónicas o soporte online a manera de seguimiento y para hacer aclaraciones si eran necesarias.

Fabrizio, Stewart, Ip y Lam (2014) realizaron un estudio para probar la efectividad de una intervención para mejorar las habilidades parentales que promueven una relación positiva con sus hijos preadolescentes en Hong Kong. Se realizaron entrevistas para determinar a los posibles participantes del programa, y un estudio piloto para verificar la viabilidad. Se dividieron en tres grupos, uno que recibió entrenamiento a través del programa *Harmony Home*, un grupo de control que recibió información acerca del ejercicio y el cuidado de la salud y un tercero que recibió entrenamiento en resolución de conflictos. Se realizaron cuatro sesiones

de dos horas, cuyas temáticas fueron sondeadas para determinar cuáles eran las más relevantes según los participantes (construcción de la relación padre-hijo, disciplina positiva de la mala conducta, control del enojo y negociación de la buena conducta). La intervención se basó en el modelo de solución de problemas de Cummingham (1993, en Fabrizio, Stewart, Ip & Lam, 2014). El facilitador generaba ambientes que enfatizaran las conductas negativas que presentan comúnmente los padres y sugería estrategias alternativas, de modo que los padres reflexionaran y encontraran la solución a sus conflictos por ellos mismos.

La intervención empleó los principios del modelo de cambio conductual de Schwarzer (2008, en Fabrizio, Stewart, Ip & Lam, 2014), específicamente la intención y la planificación, para mantener por periodos largos las conductas deseadas en los padres, a través de la reflexión en grupos pequeños acerca de las consecuencias a largo plazo en la relación padre-hijo y el juego de roles. Los resultados señalan que el programa *Harmony Home* tiene resultados permanentes hasta por los tres meses posteriores a la intervención. Se encontraron cambios en cuanto a las habilidades trabajadas, aunque no tuvieron una diferencia significativa con los puntajes obtenidos en la evaluación inicial.

Otro estudio de Fabrizio et al (2015) consistió en un ensayo controlado con 412 madres de familia de bajos recursos de una provincia de Hong Kong, con hijos de entre 6 y 8 años. Se dividieron en dos grupos, uno de los cuales participó de las actividades del Programa Padres Efectivos donde se promovía el uso de estrategias de regulación emocional. Se llevaron a cabo cuatro sesiones de dos horas en grupos de seis a diez personas. Para medir la efectividad se desarrollaron cuestionarios que medían el uso de estrategias de regulación emocional, los cambios percibidos en las estrategias de manejo emocional, afectos positivos y negativos, satisfacción con la relación padre-hijo, felicidad subjetiva, armonía familiar y evaluación del programa.

Los resultados mostraron que las madres que participaron en dicho programa incrementaron el uso de estrategias de regulación emocional, la felicidad subjetiva, la satisfacción con la relación madre-hijo, y la

armonía familiar. Se concluyó que el programa reduce la intensidad y la frecuencia del enojo y previene la ocurrencia de prácticas hirientes como agresiones físicas hacia sus hijos.

El Programa de Paternidad Positiva Racional (rPPP) es un programa enfocado en la regulación emocional a través de estrategias de reevaluación funcional que ha demostrado reducir los problemas tanto exteriorizados como internalizados de los niños. Con base en esto, Oana, Capris y Jarda (2017) realizaron dos estudios para evaluar la efectividad de dos programas basados en el rPPP y estrategias de modificación del sesgo atencional en padres, uno presencial y otro online. En el primer estudio participaron 42 padres de niños entre 2 y 12 años que reportaron efectos positivos en sus niveles de angustia, satisfacción e interacciones positivas con sus hijos. En el segundo estudio participaron 53 padres y sus hijos que fueron asignados a uno de los dos grupos, rPPP y rPPP+ABS (Modificación del sesgo atencional). los resultados señalan que la implementación de ABS puede aumentar los efectos de programa rPPP sobre las fortalezas de los hijos, reportadas por los padres antes de la intervención. La estrategia clave fue ABS.

El estudio de Kehoe, Havinghurst y Harley (2014) se centra en la competencia emocional de padres (habilidad para reconocer, entender y regular emociones y su expresividad) con padres de adolescentes y su impacto en la presencia de trastornos interiorizados en estos últimos. Evaluó el programa TINT (*Tuning into Teens*) que tiene como objetivo enseñar a habilidades de respuesta emocional para favorecer la conexión padre-hijo y la competencia emocional de ambos. El programa está compuesto de 6 sesiones de dos horas y el concepto central es “*emotion coaching*”, que es empleado para entrenar a los padres en las habilidades (conciencia, identificación y regulación) que necesitan para ir guiando a sus hijos en la expresión y regulación de sus emociones. Se agregan habilidades de mindfulness y de autocuidado para disminuir la vulnerabilidad a la reactividad emocional de los padres, así como habilidades de validación de la experiencia emocional del adolescente.

En dicho estudio, participaron 225 estudiantes de entre 10 y 13 años de edad de Melbourne, Australia y 225 cuidadores, la mayoría madres de familia (200). Al inicio se evaluaron dificultades internalizadas de los

padres, dificultades de regulación emocional, prácticas de socialización y dificultades internalizadas de los hijos. Los grupos estaban conformados por entre 6 y 12 padres, y cada grupo contaba con un facilitador que llevaba las sesiones siguiendo el manual de trabajo. Se empleó también un grupo control.

Los resultados muestran diferencias en la disminución de síntomas de problemas interiorizados en los padres, reducción de las prácticas en las que se invalidan las respuestas emocionales tanto en padres como en hijos, aumento en la habilidad de reconocimiento emocional a través de los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, y reducción de síntomas de ansiedad y depresión en los adolescentes (Kehoe, Havinghurst & Harley, 2014).

Ravindran, Engle, McElwain y Krammer (2015) realizaron un estudio para evaluar la efectividad del programa *More fun With Sisters and Brothers* (MFWSB) para ayudar a los padres a manejar sus emociones de forma más efectiva. Participaron 50 familias con al menos dos hijos en el grupo experimental y 34 en el grupo control con hijos de entre 5 y 8 años. Al inicio se les aplicaron cuestionarios para medir la calidez y el antagonismo entre hermanos y su regulación emocional tanto en la relación entre hermanos como en general. En los resultados, sólo las madres mostraban con menor frecuencia dificultades para regular sus emociones y el uso de la supresión, mientras que aumentó la reevaluación cognitiva. El modelo MFWSB consta de cinco sesiones preventivas que trabajan con 6 competencias socioemocionales fundamentales para la interacción entre hermanos que son inicial la interacción social, aceptar y rechazar invitaciones a jugar, tomas de perspectiva, identificación de emociones, regular la intensidad emocional y manejo de conflictos.

Como podemos notar, la regulación emocional es una habilidad de suma importancia para el desarrollo de los hijos y el bienestar de los padres. Es una habilidad que influye, y es influenciada, por las creencias y prácticas parentales que pueden modificar su desarrollo y adaptación a lo largo de la vida familiar. Por tanto, su promoción es un punto trascendental que debe ser tomado en consideración para el diseño e implementación de actividades educativas, especialmente en puntos críticos como la adolescencia

de los hijos.

De acuerdo con la literatura revisada, las intervenciones deben considerar un punto de vista profesional que considere los principios de andragogía, aportar estrategias que los padres puedan emplear en su vida cotidiana y sustentadas en un enfoque de acción que haya sido probado. Las actividades deben ser sistemáticas de manera que permitan a los participantes aprender estrategias concretas en talleres cuyas sesiones sean adecuadas a sus necesidades y con una duración adecuada para cumplir los objetivos. Tomando estos elementos, se plantea la realización de un taller cuyo objetivo es promover el aprendizaje de estrategias de regulación emocional en padres.

Con base en la revisión de los estudios previamente mencionados, se desarrolló el diseño instruccional del taller. En la primera versión se consideraron 6 sesiones de 90 minutos, cada una de las cuales se centraba en alguna de las fases del Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross (Selección de la situación, Apreciación, Emoción y Respuesta) y una estrategia de regulación emocional (Reapreciación, Modificación del sesgo atencional, Modificación de la respuesta y Relajación). Su contenido se sometió a una revisión por pares y por expertas de manera que, a partir de la retroalimentación, se hicieron ajustes al contenido, la estructura y la secuencia del taller, quedando 5 sesiones, cuyo contenido se presentará en secciones posteriores.

MÉTODO

Participantes. La muestra fue no intencional, la participación en el taller fue voluntaria, con un total de 20 padres de familia.

Viñetas de casos. El instrumento consta de una situación, descrita a través de un comic (viñeta de caso) con el cual los participantes identificaron los pensamientos, emociones y su intensidad, así como las respuestas comunes y alternativas en situaciones de conflicto. La figura 1 muestra un ejemplo de la forma en que se constituyeron las viñetas a emplear en las sesiones del taller. Al inicio de las sesiones 2, 3 y 4, se presentó una de las viñetas para que los participantes contestaran el formato y al final de la sesión lo complementaran con los elementos que hubieran aprendido en el taller. Para evaluar a los participantes con base en este instrumento se empleará una escala de 0 al 3 en los criterios mostrados en la tabla 1.

Figura 1. Ejemplo de viñetas de caso empleadas para la evaluación del taller.

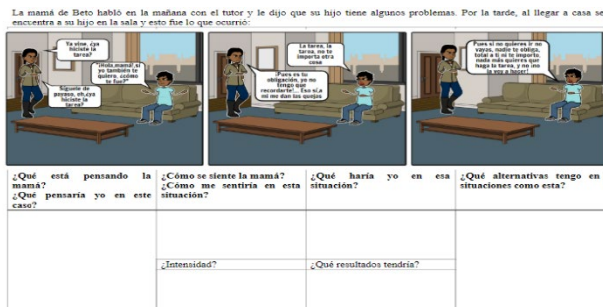


Tabla 1

Criterios de evaluación de viñetas de casos

| Criterio | 0= Sin respuesta | 1= Respuesta negativa | 2= Respuesta positiva |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1) Identificación de pensamientos | No hay respuesta o no corresponde a la categoría | Pensamientos relacionados con emociones negativas | Pensamientos relacionados con emociones positivas |
| 2) Identificación de emociones | No hay respuesta o no corresponde a la categoría | Emociones relacionadas con malestar o que puedan generar conflictos | Emociones relacionadas con bienestar |
| 3) Identificación de la intensidad de la emoción | No hay respuesta o no corresponde a la categoría | Intensidades altas en emociones negativas | Intensidades bajas en emociones negativas |
| 4) Identificación de sus conductas en situaciones similares | No hay respuesta o no corresponde a la categoría | Conductas negativas o que agraven la situación de conflicto | Conductas positivas o que ayuden a mejorar la situación de conflicto |
| 5) Identificación de las consecuencias de su conducta | No hay respuesta o no corresponde a la categoría | Consecuencias negativas ante las respuestas dadas | Consecuencias positivas antes las respuestas dadas |
| 6) Generación de respuestas alternativas | No hay respuesta o no corresponde a la categoría | Alternativas de acción que generen conflictos o los agraven | Alternativas de acción que mejoren la situación o resuelvan el conflicto |

Con el uso de este instrumento se evaluó el tipo de respuestas que daban los padres de familia ante situaciones típicas de conflicto con adolescentes, así como los cambios generados a partir de la intervención y la práctica de las estrategias en cada sesión. Tabla 2. Ejemplos de respuestas en cada categoría de las viñetas de caso

Tabla 2
Ejemplos de respuestas en cada categoría de las viñetas de caso

| Categoría | 0=No hubo respuesta/la respuesta no corresponde a la categoría | 1=Respuesta negativa | 2=Respuesta positiva |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------|
| Pensamiento | Enojada | Es un flojo | Le cuesta trabajo hacer la tarea |
| Emoción | Podemos hablar | Enojada | Me tranquilizo |
| Intensidad de la emoción | Enojada | Muy enojada (nivel 5) | Más tranquila (nivel 2 de enojo) |
| Conducta | Por qué se porta así | Le quito el celular | Platico con ella y llegamos a un acuerdo |
| Consecuencias | Le grito | Se enoja y se va | Evitamos pelear, hablamos |
| Respuesta alternativa | Pienso que puede hacerlo si quisiera | La castigo, le quito cosas | Podemos arreglar el cuarto juntos |

RESULTADOS

Para evaluar los avances a lo largo de las sesiones se emplearon las viñetas de casos, las cuales se presentaron a los participantes al inicio de la sesión, previo a las actividades, y al final de esta, una vez que se trabajaron las estrategias propuestas. Las respuestas escritas por los participantes en cada pregunta de las viñetas correspondientes a los criterios de evaluación,

fue calificada en una escala de 0= NO hubo respuesta o la respuesta no corresponde a la categoría evaluada 1= Respuesta negativa y 2= Respuesta positiva. A manera de ejemplo, la tabla 2 presenta respuestas puntuadas en cada nivel y para cada categoría.

Los puntajes en cada categoría se sumaron para obtener un total por participante y un promedio de respuesta en cada aplicación del instrumento (véase tabla 3).

Tabla 3. Totales obtenidos por cada participante en la evaluación con viñetas

Tabla 3

Totales obtenidos por cada participante en la evaluación con viñetas

| ID | SESIÓN 2 | | SESIÓN 3 | | SESIÓN 4 | |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| | INICIO | FINAL | INICIO | FINAL | INICIO | FINAL |
| 1 | 5 | 6 | 9 | 9 | 8 | 8 |
| 2 | 9 | 12 | 9 | 8 | 6 | 6 |
| 3 | 6 | 4 | 7 | 7 | 2 | 6 |
| 4 | 7 | 12 | 9 | 10 | 9 | 10 |
| 5 | 7 | 10 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 6 | 7 | 9 | 9 | 9 | 7 | 11 |
| 7 | 7 | 8 | 9 | 10 | 9 | 9 |
| 8 | 10 | 11 | 8 | 8 | 8 | 12 |
| 9 | 9 | 9 | 9 | 6 | 8 | 8 |
| 10 | 8 | 6 | 6 | 8 | 5 | 6 |
| 11 | 7 | 12 | NA | NA | 6 | 11 |
| 12 | 8 | 10 | 8 | 10 | 6 | 11 |
| 13 | 9 | 9 | 7 | 7 | NA | NA |
| 14 | 6 | 8 | 9 | 9 | 7 | 11 |
| 15 | 10 | 11 | 11 | 11 | NA | NA |
| 16 | 8 | 11 | 9 | 9 | NA | NA |
| 17 | NA | NA | 5 | 5 | 6 | 6 |
| 18 | NA | NA | 9 | 9 | 8 | 8 |
| 19 | 5 | 6 | 9 | 9 | 9 | 11 |
| 20 | 5 | 11 | 9 | 11 | 9 | 12 |
| PROMEDIO | 6.65 | 8.25 | 7.95 | 8.15 | 6.05 | 7.7 |

El puntaje máximo en cada aplicación es de 12. De manera general, hay una diferencia notable entre las respuestas de los participantes al inicio y al final de cada sesión que, en casi todos los casos implica que los puntajes se mantienen o se incrementan. En la figura 1 se presentan los promedios grupales en un continuo para su comparación. Se observa en la línea temporal que, luego de la primera aplicación del instrumento, hubo un aumento de casi 2 puntos en el promedio general y los valores siguientes se mantuvieron en un rango similar; sin embargo, en la aplicación inicial de la sesión 4 hubo una disminución considerable de los puntajes que volvieron a incrementar en la aplicación final.

Para el análisis de los resultados se empleó un análisis de calorimetría, para el cual se colorearon los resultados, de manera que se pueda establecer

visualmente un perfil de respuestas tanto generales como específicos para cada participante. En la tabla 4, se colorean los puntajes que expresan respuestas negativas de color azul (color frío), las respuestas positivas se colorean de naranja (color cálido) y cuando no hay respuesta no se colorea la celda.

En la tabla 4 se puede observar que en la primera aplicación del instrumento hay participantes que obtienen 0 en distintas categorías, es decir que no contestaron la pregunta planteada o que la respuesta que dieron no corresponde con la categoría: tres participantes obtuvieron 0 en identificación de pensamiento, uno en la identificación de emoción, cuatro en la intensidad, uno en la identificación de la conducta y cuatro en la identificación de las consecuencias. En la última aplicación del instrumento, estos casos se redujeron, quedando sólo tres de los participantes que obtuvieron 0 en la intensidad de la emoción, y tres que obtuvieron 0 en la identificación de las consecuencias.

Se puede observar que, en la primera aplicación, la mayoría de las respuestas son negativas en todas las

categorías, especialmente en lo referente a las emociones que identificaron en la situación que se les presentó. En la última aplicación se redujo el número de respuestas negativas en cada categoría, sobre todo en cuanto a la generación de respuestas alternativas ante la situación planteada. En la primera aplicación, se observa que los participantes muestran puntajes de uno, principalmente en las categorías de pensamientos, la intensidad de la emoción y las conductas relacionadas con la situación. En contraste, en la última aplicación, la mayoría de los participantes obtienen puntajes de 2. Esto es más notorio en las categorías de intensidad, respuestas alternativas, consecuencias y conducta. En las categorías de pensamiento y emoción, pocos participantes muestran cambios en relación con la primera aplicación. También, se puede observar que las respuestas positivas referentes a las emociones aumentaron, pero sólo un poco, en la última aplicación del instrumento; sin embargo, las respuestas relacionadas con estas emociones son en su mayoría positivas. A continuación, se presentan ejemplos al respecto de los cambios.

Tabla 4.
 Análisis de calorimetría de la aplicación de viñetas de casos durante las sesiones

| ID PARTICIPANTE | PRIMERA APLICACION | | | | | | ULTIMA APLICACION | | | | | |
|-----------------|--------------------|---------|------------|----------|---------------|---------------|-------------------|---------|------------|----------|---------------|---------------|
| | PENSAMIENTO | EMOCION | INTENSIDAD | CONDUCTA | CONSECUENCIAS | R ALTERNATIVA | PENSAMIENTO | EMOCION | INTENSIDAD | CONDUCTA | CONSECUENCIAS | R ALTERNATIVA |
| 1ZT | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 2JN | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3YLO | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| 4LL | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5CL | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 6NR | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 7JRA | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 8JRP | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9NB | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 10LC | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| 11YD | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12SN | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 13LT | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 14MM | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 15PT | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 16BT | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 17YLG | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| 18VR | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 19CR | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 20JS | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Nota: Las respuestas en blanco corresponden a 0=No hay respuesta, las azules a 1=Respuesta negativa y las naranjas a 2=Respuestas positivas

Ejemplos de cambios en las respuestas de los participantes a las viñetas de casos:

| Sesión 2 | | Sesión 4 | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Emoción | Conducta | Emoción | Conducta |
| <i>Frustrada, molesta</i> <i>MM, su hija cursa</i> <i>1° de secundaria</i> | <i>Me enojaría,</i> <i>gritaría</i> | <i>Enojada y con un</i> <i>poco de angustia</i> | <i>Preguntarle a dónde</i> <i>va y con quién</i> |
| <i>Enojado</i> <i>JRP, su hijo cursa</i> <i>1° de secundaria</i> | <i>Gritarle y quitarle</i> <i>el celular</i> | <i>Frustrado, dolido</i> | <i>Explicarle que él</i> <i>tiene que pedirme</i> <i>permiso</i> |

En estos ejemplos, las emociones son muy similares y están relacionadas con interacciones negativas; sin embargo, se puede observar que las respuestas iniciales de la sesión 2 se centran en aspectos a los que los participantes atribuyen aspectos negativos y, por tanto generan respuestas negativas que los llevan a generar conductas negativas o poco reguladas, cuyas consecuencias se presentan como conflictos con los adolescentes y que, al final los llevan a seguir reproduciendo o generando conductas similares. Para la sesión 4, los participantes prestan atención a aspectos más variados a los cuales atribuyen significados más neutro o positivos, lo cual genera que las emociones que se presentan sean más positivas o, en caso de ser negativas, la intensidad disminuye de modo que las respuestas dadas son más positivas o reguladas, de modo que las consecuencias negativas disminuyen o se eliminan por completo y esto hace que los participantes generen alternativas más positivas también.

De manera general, las viñetas reflejan cambios respecto a la forma en que los participantes identifican los elementos en las situaciones, además de que reflejan un cambio en las respuestas, tendiendo a ser más positivas conforme el taller avanzó. Estas respuestas se relacionan de manera estrecha con la dinámica de los participantes en cada sesión.

CONCLUSIONES

El objetivo de investigación fue cumplido, a través de la condensación de los principios teórico-metodológicos en un taller con una estructura y contenidos pertinentes y relacionados tanto con el modelo teórico, como con las características metodológicas retomadas de trabajos anteriores y con

las necesidades de la población atendida a través de la propuesta educativa.

El diseño de las viñetas de casos, el análisis cualitativo de las mismas y la recolección de datos provenientes de los usuarios a lo largo de las sesiones permitieron cumplir con el objetivo de evaluación del taller, en ese sentido, resulta también un aporte a la investigación educativa pues brinda una herramienta coherente con el modelo y de fácil empleo para el profesional interesado en llevar a cabo programas similares.

A través de los instrumentos, se obtuvieron evidencias suficientes para identificar cambios en las estrategias de regulación emocional de los participantes, mismos que sugieren su empleo en situaciones cotidianas no solo con sus hijos sino en otros ámbitos. Así, a través de estos resultados se comprueba que el taller es útil para promover dichas estrategias y favorecer su uso.

De los resultados obtenidos, se destaca la forma en que los participantes modificaron sus respuestas ante emociones negativas, a través del uso de las distintas estrategias, de las cuales resultaron esenciales el despliegue atencional, la generación de respuestas alternativas y el termómetro emocional.

Los puntajes obtenidos a través de las viñetas sugieren diferencias en cuanto a la percepción de los participantes acerca de los casos presentados y, al comparar los resultados al inicio y al final de las sesiones, se puede observar la mejora en cuanto a los puntajes obtenidos. Los cambios reportados de forma numérica en las viñetas son consistentes y señalan un cambio en las estrategias empleadas por los participantes; sin embargo, a lo largo de las sesiones no se reporta un incremento mayor a nivel grupal, sino que incrementan en una sola sesión y se mantiene durante las otras.

A través del análisis cualitativo con el gráfico de calorimetría, se pudo observar un cambio en cuanto a la identificación de los elementos del Modelo Procesual de Regulación Emocional, mismo que se refleja en la disminución de errores, confusiones o reactivos sin responder en la última aplicación del instrumento. En este sentido, hubo un proceso de aprendizaje adecuado, es decir que las actividades durante las sesiones fueron adecuadas para promover en los participantes el

aprendizaje de estos elementos y poder aplicarlos al análisis de sus emociones y conducta.

La disminución de respuestas negativas en todas las categorías observadas a través del estudio de calorimetría, demuestra los cambios originados a partir del taller, y en cuanto a los ejemplos que se mencionan. Los participantes en general tenían dificultades dar respuestas originales y no estereotipadas. Al observar los cambios y la diversificación de respuestas durante las sesiones pudieron percibir de forma más versátil su papel como padres y darse cuenta de los distintos factores que intervienen en la interacción con sus hijos.

El cambio en la apertura al diálogo de parte de los padres, observados entre la primera aplicación de las viñetas a la última aplicación de las mismas, marca una posibilidad de apertura hacia la autonomía de los hijos. Es decir, al abrirse la oportunidad al diálogo, los padres brindan a sus hijos la oportunidad de expresar sus opiniones, compararlas y participar de manera activa en la toma de decisiones, por muy pequeñas que sea, lo cual traerá a la larga un desarrollo personal mayor, responsable y autónomo, y les permitirá tomar decisiones mucho más complejas y autónomas, pues habrán podido practicar en un ambiente seguro y motivante.

El taller fue diseñado con una estructura flexible y adaptable a las necesidades de los participantes, teniendo actividades medulares que pueden ser adaptadas a distintas temáticas, ejemplos y situaciones que sean pertinentes a cada grupo. Respecto a las sesiones y sus contenidos, la estructura permite tener un esquema completo tanto de la familia de estrategias de regulación emocional como de las situaciones que a los padres les pueden llegar a generar conflicto.

Dentro del taller, los participantes pudieron compartir sus experiencias, lo cual favoreció la motivación y potenció la posibilidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales. Esta situación subsanó la falta de tareas para el análisis y generó un ambiente donde los participantes podían expresarse con confianza (Spies, Seale y Botma, 2015; King 2017).

La revisión de la literatura realizada para la justificación teórica del presente estudio señala una marcada tendencia hacia la atención de grupos con necesidades muy específicas, en las cuales se les brindan estrategias a los padres de familia para regular sus

emociones al enfrentarse a sus condiciones familiares; es por ello que el presente estudio se enfocó a una población más general pues en todos los ámbitos es importante la regulación emocional y los resultados son favorables.

Un aspecto importante que se observó fue que si bien Spies, Seale y Botma (2015) señalan la simulación como pieza clave de las propuestas educativas para adultos pues les permite practicar y poner en práctica distintas estrategias y habilidades de pensamiento; sin embargo, en la presente propuesta, los participantes no estaban dispuestos a participar en un juego de roles de forma tan directa y prefirieron, en su mayoría, ser espectadores. En este sentido, es de suponerse que el contexto social y personal de cada participante configuró de esta manera al grupo, de modo que fue necesario hacer una adecuación a las actividades y trabajar a través de la reflexión colectiva. Una alternativa para trabajar casos puede ser retomar una de las experiencias que ya se han comentado con anterioridad, que haya surgido de alguno de los participantes, y que el facilitador pueda representarlo o apoyarse de recursos digitales para que sea presentado al grupo y se comente.

En suma, a la luz de la experiencia, es plausible considerar que el taller de regulación emocional para padres cumple con los criterios necesarios para ser considerado como una propuesta adecuada para promover las estrategias de regulación emocional en padres de adolescentes, la cual puede ser empleada en contextos escolares o extraescolares y que puede enriquecer la labor del psicólogo escolar, al ser adaptable a las necesidades de cada población.

COMENTARIOS ADICIONALES

Es importante asegurar la periodicidad en las sesiones. En las viñetas se puede observar una mejora desde la segunda sesión, en la aplicación del instrumento, misma que se mantiene en la siguiente sesión; sin embargo, para la cuarta sesión parece haber un retroceso respecto a los puntajes obtenidos que los colocan debajo incluso del puntaje inicial. Este retroceso coincide con la suspensión de las sesiones del taller, debido a actividades escolares, que pudo haber generado un “olvido” de los temas tratados, aunque al final de la sesión los puntajes volvieron a situarse en un rango similar a las sesiones anteriores. Además de la

necesidad de controlar de forma más rigurosa la implementación de las sesiones para evitar los retrocesos y, otra situación importante es la necesidad de involucrar a los participantes en la realización de las tareas en casa de modo que se refuerce el aprendizaje. Una forma de sortear esta limitante puede ser el uso de recursos digitales que permitan brindar asesoría personalizada o un seguimiento directo de las estrategias que emplean los participantes y poder, al mismo tiempo, despejar dudas que pudieran estar surgiendo y que impidan su aprendizaje de manera directa. En este sentido, se pueden retomar ciertos elementos del estudio de Oana, Capris y Jarda (2015), como el uso de un blog, plataforma digital, o redes sociales donde se suban contenidos de consulta que sirvan de apoyo a los padres de familia, además de tener la posibilidad de comunicación directa para resolver dudas y monitorear el progreso de los participantes.

Salari, Ralph y Sanders (2014) mostraron un precedente que coincide con los resultados obtenidos en este estudio pues, a los padres pertenecientes a la comunidad donde se trabajó se dificultaba mucho el acceso al programa por sus horarios y actividades, además de que este tipo de temas generó ansiedad en ellos por sentirse señalados. El presente estudio concuerda con tales observaciones pues, a pesar de ser una propuesta enmarcada en la dinámica escolar, las actividades de los padres de familia limitaron la participación y, por tanto, la representatividad de la muestra.

En cuanto a la asistencia de los padres, es difícil sortear las dificultades propias del contexto social como los horarios de trabajo, pero se puede trabajar con los otros aspectos como la ansiedad que les provoca que otros padres o miembros de la comunidad los vean como personas desadaptadas o con problemas; en este sentido, para futuras intervenciones, la recomendación es que se genere un proceso de desensibilización dentro de la misma comunidad educativa, es decir que se trabaje en conjunto con el área de orientación en el tratamiento de los temas permanentes de la agenda escolar e introduciendo poco a poco a los padres a temas más específicos, esto trabajando de forma específica con cada uno de los grupos escolares, como parte de la ruta de mejora de cada plantel.

Respecto a la dificultad para reflexionar que

pueden tener los padres, el taller permitió romper las barreras en la mayoría de los padres al validar su experiencia y retroalimentar sus respuestas en cada actividad; sin embargo, en el caso de los participantes de mayor edad, esto fue mucho más difícil, por lo cual es necesario que el taller emplee actividades y ejemplos más concretos para apoyar su aprendizaje y facilitar que compartan su experiencia de forma más enriquecedora.

Como se puede observar, los puntos señalados hacen referencia a la practicidad de la propuesta, más que al contenido o el diseño en general, y pueden ser modificados de modo que el taller se fortalezca y se tengan mejores parámetros de comparación respecto a sus efectos. En este sentido, la propuesta se consolida como un material útil para la labor educativa.

REFERENCIAS

- Barros, L. Goes, A. R. y Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudios de Psicología Campiñas*. Vol. 32 (1). recuperado de la página electrónica: <http://www.scielo.br.pbidi.unam.mx:8080/pdf/estpsi/v32n2/0103-166X-estpsi-32-02-00295.pdf>
- Bochi, A., Friedrich, D. y Barbosa P., J. T. (2016). Revisión sistemática de estudios sobre programas de entrenamiento parental. *Trends in psychology*. Vol. 24 (2). pp. 549-563.
- Fabrizio, C. S., Stewart, S. M., Ip Y., A. K. y Lam, T. H. (2014). Enhancing the parent-child relationship: a Hong Kong community-based randomized controlled trial. *Journal of family psychology*. Vol 28 (2). pp. 42-53. DOI: 10.1037/a0035275
- Fabrizio et al. (2015). Parental emotional management benefits family relationship: A randomized controlled trial in Hong Kong, China. *Behavioral Research and Therapy*. Vol 17. pp. 115-124. DOI: 10.1016/j.brat.2015.05.011
- Garbacz, S. A.; Swanger-Gagné, M. S y Sheridan, S. M. (2015). The Role of School-Family Partnership Programs for Promoting Student SEL. En: Durlack, J. A.; Domitrovich, C. E.; Weissberg, R. P. y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook in social and emotional learning: Research and practice*. pp. 244-259. New York: The Guilford Press.
- Gómez P., O. y Calleja B., N. (2016). Regulación emocional, red nomológica y medición. *Revista*

- Mexicana de Investigación en Psicología*. Vol. 8 (1). pp. 96-117. Recuperado de la página electrónica: www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/articulos/render/176/1
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. Vol. 39. USA: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. pp. 3-20. New York: The Guilford Press.
- John, O P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*. Vol 72 (6). DOI: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Kehoe, C. E.; Havighurst, S. S. y Harley, A. E. (2014). Tuning in to Teens: Improving parents emotion socialization to reduce youth internalizing difficulties. *Social Development*. Vol 23 (2). pp 413-431. DOI: 10.1111/sode.12060
- King, K. P. (2017). Andragogy illustrated. *Technology and innovation in adult learning*. Jossey-Bass: San Francisco. Recuperado de la página electrónica: <http://proquestcombo.safaribooksonline.com.pbid.i.unam.mx:8080/9781119049616?uicode=unammx>
- Li, L.; Bai, L.; Zhang, X. & Yinghe, C. (2018). Family functioning during adolescence: The role of parental and maternal emotional dysregulation and parent-adolescent relationship. *Journal of child and family studies*. Vol. 27 (4). pp. 1311-1323. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0968-1>
- Oana A., D.; Capris, D. y Jarda, A. (2017). Online coaching of emotion-regulation strategies for parents: *Efficacy of the online Rational Positive Parenting Program and attention Bias Modification Procedures*. *Frontiers of Psychology*. Vol. 8 (500). DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00500
- Pereira P., Z. (2011). Los diseños de métodos mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 15 (1). pp. 15-29. Recuperado de la página electrónica: <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Ravindran, N. Engle, J. M., McElwain, N. L. y Krammer, L. (2015). Fostering Parents' emotion regulation through a sibling-focused experimental intervention. *Journal of family psychology*. Vol. 29 (3). pp458-468. DOI: 10.1037/fam0000084
- Rutherford, H. J. V.; Wallace, N. S.; Laurent, H. K. y Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental review*. DOI: 10.1016/j.dr.2014.12.008
- Salari, R.; Ralph, A. y Sanders, M. R. (2014). An Efficacy trial: Positive Parenting Program for parents of teenagers. *Behavior change*. Vol 31 (1). pp. 34-52. DOI: 10.1017/bec.2013.31
- Spies, C., Seale, I. & Botma, Y. (2015). Adult learning: What nurse educators need to know about mature students. *Curationis*. Vol. 38(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4102/curationis.v38i2.1494>
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. En Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. pp. 173-186. New York: The Guilford Press.