



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Autora

Laura Álvaro Cirac

Director

Manuel Alcaraz Iborra

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2020

Índice

1. Introducción/Justificación.....	4
2. Marco teórico	5
2.1. Las emociones.....	5
2.1.1. Tipos de emociones.....	8
2.1.2. La inteligencia emocional.....	12
2.1.3. Competencias emocionales.....	13
2.1.4. Educación emocional	14
2.2. La regulación emocional	16
2.2.1. Regulación emocional y la salud.	18
2.2.2. Técnicas de regulación emocional.	22
2.2.3. La regulación emocional en la educación	24
3. Propuesta metodológica.....	28
3.1. Introducción.....	28
3.2. Propuesta de actividades	30
4. Conclusiones	49
5. Referencias bibliográficas.....	52
6. Anexos	55
6.1. Anexo 1: Técnicas de relajación muscular de Koeppen.....	55
6.2. Anexo 2: Roles grupos cooperativos.....	58

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Teachers' emotional regulation to rouse it in students.

- Elaborado por Laura Álvaro Cirac.
- Dirigido por Manuel Alcaraz Iborra.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2020.
- Número de palabras: 15888

Resumen

La regulación emocional es la capacidad para manejar las propias emociones en la forma e intensidad adecuadas, sin reprimirlas ni descontrolarlas. El objetivo de este trabajo es realizar una propuesta metodológica a llevar a cabo con el profesorado de un centro educativo como base capacitada para estimularla en su alumnado. En primer lugar se realiza un marco teórico abordando diferentes aspectos asociados a este concepto y posteriormente se profundiza en el desarrollo de las sesiones de la propuesta.

Tras la realización de dichas sesiones, se proponen una serie de recursos a llevar a cabo con alumnado de distintas etapas evolutivas, para lo cual se estima esencial la dirección de las mismas por parte de un profesional competente, tal y como se recalca a lo largo del presente trabajo por los múltiples beneficios que lleva asociados.

Palabras clave

Regulación, emociones, educación, profesorado, manejar, alumnado

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

1. Introducción/Justificación

El presente trabajo tiene como finalidad realizar una revisión teórica y una propuesta metodológica a implementar en el aula acerca de la regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

A lo largo del mismo, se vincula estrechamente con la inteligencia emocional y con otros aspectos asociados como la psicopatología, el modelaje, los estilos afectivos o el rendimiento, entre otros.

La elección de este tema para el desarrollo del trabajo de fin de grado surge tras la reflexión profunda y la vinculación con experiencias vividas tanto en el ámbito personal como académico.

La regulación emocional posiblemente sea el elemento esencial de la educación emocional y es por ello, por lo que se incrementa mi interés en el asunto, además de ser consciente de la prevalencia e incidencia de problemas psicológicos y el aumento de la tendencia de los mismos en la actualidad. Por lo tanto es fundamental saber educar en emociones en la escuela, ofreciendo técnicas de regulación, dónde los docentes sean un modelo a seguir, ejemplar y competente.

Gracias a la neurociencia hoy sabemos que las emociones son fundamentales para alcanzar aprendizajes y tal y como afirma Mora (2013), sin emoción no hay aprendizaje. Igualmente asegura que: “Solo se debe y se puede enseñar a través de la alegría” (p.28). Aunque autores como Roberto Aguado, aseguran que “para que una persona estudie tiene que estar instalado, sea cual sea el área de estudio, en emociones como la seguridad, el interés (curiosidad) o la admiración [...] y en algunos momentos, la alegría” (VEC, 2015, p.11).

En la actualidad, son muchos los centros educativos que tienen como objetivo el desarrollo de la dimensión emocional de su alumnado, aunque el desafío reside en la práctica de la inteligencia emocional. El profesorado debe estar preparado y comprometido para la realización de actividades propias que desarrollen su propia inteligencia emocional para así promover el crecimiento emocional de su alumnado. (Jurado Gómez, 2009).

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Cabe mencionar además, que en la actualidad, el rol del docente ha dejado de ser un mero trasmisor de información y ha pasado a ejercer un apoyo emocional durante el proceso de aprendizaje que se estima fundamental diariamente. De este modo, considero que un docente que presenta dificultades a la hora de manejar sus emociones adecuadamente, que no es consciente de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, que no es capaz de autogenerarse emociones positivas y que no posee unas estrategias de afrontamiento apropiadas, difícilmente va a lograr que su alumnado lo consiga.

Finalmente, se estima interesante concluir la introducción con Aristóteles, quién decía en *Ética a Nicómaco* “Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (Aristóteles, s. IV a. C., p. 136 citado por Pinos, 2019).

2. Marco teórico

2.1. Las emociones

Para hablar de regulación emocional, es necesario partir de un concepto clave, el de las emociones. Tal y como asegura Ekman (2017) “las emociones determinan la calidad de nuestra existencia” (p.7) y es la base de la regulación emocional. Cabe mencionar que el estudio de las emociones ha sido foco de interés para el pensamiento desde la filosofía clásica (e.g. Aristóteles) hasta las investigaciones más actuales, pasando por Darwin, quizá el precursor científico de su investigación. Sin embargo, a continuación se alude a algunas consideradas significativas para el presente trabajo.

En primer lugar, resulta interesante hacer referencia a los que iniciaron el estudio de las emociones. De este modo, Salovey y Mayer (1990), pioneros en la introducción del concepto de “inteligencia emocional” que se abordará más adelante, definieron el concepto de emociones en su artículo *Emotional Intelligence* (1990). Para estos autores, las emociones son respuestas organizadas en las que intervienen factores psicológicos, cognitivos, motivaciones y experimentales. Según ellos, las emociones surgen como respuesta a eventos, ya sean internos o externos, que tienen una valencia positiva o

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

negativa para la propia persona, además de suponer una respuesta adaptativa capaz de transformar las interacciones sociales y personales en experiencias provechosas.

Por otra parte, Daniel Goleman, el autor de gran prestigio que divulgó el concepto de inteligencia emocional, aporta una definición a través de la propia etimología de la palabra. De tal manera que Goleman (1996) afirma:

La misma raíz etimológica de la palabra *emoción* proviene del verbo latino *movere* (que significa <<moverse>>) más el prefijo <<e->>, significando algo así como <<movimiento hacia>> y sugiriendo, de este modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. (p.39)

En cuyo caso podemos afirmar que las emociones guían nuestra conducta, considerando que son impulsos que tienden a la acción y se refieren a un sentimiento con sus pensamientos específicos, con condiciones psicológicas y biológicas propias que determinan el tipo de conducta (Goleman 1996).

Otros autores destacados, realizan una definición a través del proceso de vivencia emocional. En este caso, Bisquerra (2009) considera que una emoción es un estado complejo del organismo que predispone a una respuesta organizada a un acontecimiento externo o interno y que está caracterizado por una excitación o perturbación del estado de ánimo.

Tal y como asegura Bisquerra (2009), “las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social, personal, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar.” (p.73) y pueden activarse como consecuencia de un acontecimiento (también denominado como estímulo) que puede ser interno (pensamiento) o externo (hecho), actual, pasado o futuro; real o imaginario. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. Y la gran mayoría de ellas surgen en interacción con otras personas.

Por otra parte, siguiendo la misma línea, Paul Ekman, un autor destacado por sus investigaciones adentrándose en el mundo de las emociones, realizando estudios interculturales acerca de las emociones, su fisiología, los movimientos de las manos y la expresión facial en distintos lugares del mundo, asegura que “las emociones nos prestan un valioso servicio al hacer que nos ocupemos de lo que es realmente importante en la vida y nos proporcionan placeres de muy distinto tipo. Sin embargo, a veces nos meten en líos.” (p.31). Puesto que tal y como asegura Goleman (1996): “en aquellos momentos

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

en los que nos vemos arrastrados por las emociones, nuestra inteligencia se ve francamente desbordada” (p.37).

Para Ekman, existen nueve caminos para acceder o despertar las emociones: mediante el funcionamiento de autoevaluadores, desde la evaluación reflexiva que luego salta a los autoevaluadores, el recuerdo de experiencias pasadas, la imaginación, hablar sobre un episodio emocional del pasado, la empatía, la educación recibida acerca de lo que tiene que ponernos emocionales, la violación de normas sociales y por último, asumir la apariencia de una emoción por propia iniciativa. (Ekman, 2017).

Para una mejor comprensión del concepto, cabe recalcar la diferencia entre emoción, sentimiento y afecto. Para ello, Ben-Ze'ev y TenHouten (p.23 citado por Bisquerra, 2009) aportan una explicación clara al respecto a través de la ira. La emoción de la ira sería la respuesta inmediata a cambios en el ambiente y tiene poca duración, desde minutos hasta varias horas. En cambio, el sentimiento, es la toma de conciencia de la emoción. En ese momento, la voluntad puede alargar o acortar ese momento y puede dirigirse hacia una persona o un objeto. Por otra parte, una tendencia a responder con ira, sin relación con la situación presente, es un rasgo afectivo y se relaciona con rasgos de personalidad y con actitudes. En el caso de los sentimientos y los afectos, suelen tener mayor duración, incluso toda la vida.

También es conveniente distinguir las emociones de un estado de ánimo. Según Bisquerra (2009) los estados de ánimo son menos intensos y más duraderos que las emociones, pero no tienen una motivación clara, si no que guardan relación con las experiencias de la vida pasada que provocan que uno se sienta perturbado, triste, con actitud positiva, etc.

En definitiva, se puede asegurar que a pesar de no existir una definición unánime, una emoción es una impulso que induce al movimiento y que produce una serie de respuestas, más o menos evidentes a diferentes niveles y con características, duraciones e intensidades particulares que condicionan y guían la conducta humana involucrando diferentes factores que las diferencian de otros aspectos con los que guarda relación como los sentimientos o los estados de ánimo.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

2.1.1. Tipos de emociones.

Existe un consenso en la literatura al considerar que ciertas emociones son básicas y universales por ser experimentadas por todo ser humano independientemente de su cultura, época, raza o creencias particulares. Sin embargo, existen múltiples propuestas acerca de su taxonomía, en función del criterio considerado para su clasificación.

Un modelo ampliamente aceptado y divulgado es el de Paul Ekman, quien considera la existencia de seis emociones básicas universales que sabe a ciencia cierta que todo ser humano experimenta y sabe identificar: tristeza, ira, sorpresa, miedo, asco y alegría (Ekman, 2017).

Sin embargo, no todos los autores coinciden con el modelo propuesto por Ekman. Otros modelos como el de Plutchik(1962, p.89 citado por Bisquerra, 2009) sugiere emociones como el miedo, la ira, la alegría, la tristeza, la anticipación, la sorpresa, la aceptación y el asco, en base a las la adaptación biológica como criterio de clasificación y Lazarus (1991, p.90 citado por Bisquerra, 2019) sugiere como emociones básicas la ira, la ansiedad, la vergüenza, la tristeza, la envidia, el asco, la felicidad/alegría, el orgullo, el amor/afecto, el alivio, la esperanza, la compasión y las emociones estéticas.

A modo de síntesis, en educación se propone partir del modelo de Vinculación Emocional Consciente, partiendo de la siguiente clasificación:

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

EXPERIENCIA - Intensidad +	EMOCIONES UNIVERSALES BÁSICA	PLATAFORMAS DE ACCIÓN	
Diversión, gratificación, estremecimiento, contento, excitación, deleite, placer, entusiasmo, felicidad, euforia, éxtasis	ALEGRÍA	PERMANECER	AGRADABLES
Inclinación, atracción, voluntad, expectación, interés, comodidad, atrevimiento, logro	CURIOSIDAD	INTERÉS	
Serenidad, comedimiento, corrección, templanza, calma, sosiego, control, satisfacción	SEGURIDAD	CONTROL	
Tranquilidad, respeto, identificación, imitación, fascinación, estupefacción	ADMIRACIÓN	IMITAR	
Inquietud, nerviosismo, ansiedad, temor, desesperación, horror, terror	MIEDO	HUIDA	DESAGRADABLES
Enfado, frustración, exasperación, irritabilidad, rencor, celos, ira, vengatividad, furia, violencia	RABIA	ATAQUE	
Repudio, aborrecimiento, repulsión, tirria	CULPA	REPARAR	
Desgana, frustración, aflicción, impotencia, indefensión, dolor, desgarró	TRISTEZA	DESAPARECER	NEUTRA
Desagrado, rechazo, aversión repudio, aborrecimiento, repulsión, tirria	ASCO	AVERSIÓN	
Atención, asombro, desconcierto, inestabilidad, aturdimiento, susto, estupor	SORPRESA	DESCONECTAR	→

Tabla 1. Elaboración propia adaptado desde VEC (2015, P.44)

Para ser consideradas emociones básicas, deben cumplir una serie de premisas que Roberto Aguado expone en el prólogo del libro de Martin Pinos (2019):

- Es consecuencia de la síntesis de un neurotransmisor o un grupo de neurotransmisores, idéntico cada vez que va a surgir la emoción.
- Estos neurotransmisores activan unas estructuras neurológicas, siempre las mismas.
- Se produce una reacción psicofisiológica que determina la plataforma de acción (conducta): hormonal, actitud motora.
- Se manifiesta un nivel muy sofisticado, inmediato y dinámico de comunicación a nivel inter e intrapersonal.
- Produce unos cambios característicos en los músculos de la cara, que culminan en gestos específicos.

Por tanto, a pesar de no haber unanimidad en cuanto a su clasificación, lo que sí parece ser aceptado por la mayoría, es la presencia de grupos o familias de emociones relacionadas entre sí. Las emociones básicas amparan un conjunto de estados emocionales, de animo, sentimientos, afectos, etc., que comparten la misma química y

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

las mismas estructuras cerebrales que la emoción básica pero representan niveles de intensidad superiores o inferiores (Pinos, 2019). De tal modo que dentro de una familia de emociones, pueden aparecer diferentes estados e intensidades.

Las emociones “se acompañan de cambios orgánicos, que a nivel fisiológico cumplen una función adaptativa y a nivel postural y gestual una función comunicativa, y de cambios de pensamiento (subjetivos)” (Pinos, 2019, p.159).

Mientras estamos atrapados por una emoción, Ekman (2017) afirma:

“Cuando estamos atrapados por una emoción y sin elección por nuestra parte ni conciencia inmediata de ello, en una fracción de segundo se produce un aluvión de cambios que afecta a las señales emocionales del rostro y la voz, las acciones preprogramadas, las acciones aprendidas, la actividad del sistema nervioso autónomo, los patrones reguladores que modifican continuamente nuestro comportamiento, la recuperación de recuerdos y expectativas pertinentes y cómo interpretamos lo que sucede en nuestro interior y en el mundo” (p.88).

Ante un mismo desencadenante, dependiendo de la emoción que se experimenta, se puede llegar a respuestas absolutamente diferentes (Ekman & Ekman, s. f.).

A modo de ejemplo, ante el desencadenante de que “un amigo se enfada contigo”. En el caso de sentir ira, la respuesta más probable es la de discutir. En el caso de sentir miedo, la respuesta podría ser imaginar que se va. En el caso de sentir asco, lo menospreciarías. En el caso de sentir tristeza, te sentirías avergonzado y por último, en el caso de sentir alegría, te jactarías (Ekman & Ekman, s.f.).



Figura 1. Experiencia emocional. Extraído de “The Ekmans’ Atlas of emotions” de Ekman & Ekman (s. f.).

Por tanto, el desencadenante ocurre en un contexto: circunstancias actuales y sentimientos, el evento y la visión del mundo (influenciada por experiencias previas,

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

historia personal y guiones universales heredados sobre eventos importantes). Al activar la conciencia, la experiencia emocional que es desencadenada incluye sentimientos subjetivos y sensaciones físicas, que tiñen la percepción de una situación. Por ende, cuando una emoción es desencadenada la persona se encuentra bajo el dominio de esa emoción, lo que limita su capacidad de pensar con claridad y elegir cómo responder. A medida que pasa el tiempo, se obtiene algo de claridad y la capacidad para tomar una elección de conciencia. Con conciencia es posible detenerse antes de generar una respuesta y elegir aquella que sea la más constructiva y facilite el logro de nuestros propósitos (Ekman & Ekman, s.f.).

Pongamos un ejemplo que clarifique mejor una experiencia emocional aportada en el *Atlas de las emociones* (Ekman, & Ekman, s.f.):

Dentro de los desencadenantes están:

- La condición previa: contexto que influye en como experimentamos la emoción. Por ejemplo: “no has dormido mucho”.
- Evento: sucede en el mundo o en nuestra mente. Por ejemplo: “un amigo siente ira contigo”.
- Base de datos perceptual: cómo vemos el mundo, resultado de nuestra historia personal y guiones universales (esquemas de experiencias emocionales repetidas, algunas heredadas, otras adquiridas). Por ejemplo: “te recuerda a un matón”.

Estado emocional de ira como resultado de la combinación de:

- Cambios físicos: sensaciones corporales automáticas de nuestra emoción. Por ejemplo: “tu cuerpo se vuelve tenso”.
- Cambios mentales: la sensación inmediata de nuestra emoción. Por ejemplo: “te sientes atacado”.

En ese momento al ser consciente, puedes valorar tres posibles respuestas:

- Una respuesta constructiva que te ayuda en tus metas. Por ejemplo: “tomas un descanso”.
- Una respuesta destructiva que obstaculiza tus metas. Por ejemplo: “discutes”.
- Una respuesta ambigua que podría ser útil o inútil- a veces no estamos seguros. Por ejemplo: “lo evitas”.

Por tanto, es necesario desarrollar una conciencia emocional adecuada que permita aceptar y manejar dichas emociones. Pero para aceptarlas es preciso tener presente que

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

como recursos adaptativos, todas las emociones tienen un sentido y un momento y, de este modo, evitar caer en la creencia de que la alegría es la emoción deseable para todas las situaciones que experimentamos puesto que por ejemplo, sentir alegría ante el dolor ajeno nos situaría en el terreno de lo patológico.

2.1.2. La inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es un término que ha adquirido gran popularidad en los últimos años. Sobre él se han elaborado múltiples escritos de los cuales escasos de ellos presentan un rigor científico.

Howard Gardner, reformuló el concepto de inteligencia en 1983, estableciendo siete tipos de inteligencia, relativamente independientes entre ellas (posteriormente las fue modificando incluyendo dos inteligencias más). En esta teoría introdujo dos tipos de inteligencia relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: las inteligencias intrapersonal e interpersonal. (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005)

El concepto de inteligencia emocional, surge por primera vez en la literatura científica por Peter Salovey y John Mayer en 1990, quienes definen el concepto de la siguiente manera:

“La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (1997, p.10)

Sin embargo, el concepto de inteligencia emocional fue popularizado por Goleman, quien la definió como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (1995, p.89). Y asegura que nos aporta la clase de cualidades que define como auténticos seres humanos. (Goleman, 1996). Además, afirmaba la existencia de habilidades mucho más valiosas que la inteligencia académica para llegar a alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

Según Goleman (1996) la definición de Salovey, considera las inteligencias personales de Gardner y las organiza en cinco competencias principales: el

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y por último, el control de las relaciones.

Según Bisquerra (2003), el objetivo de la inteligencia emocional es el desarrollo de competencias emocionales, un factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social.

Como alternativa al concepto clásico de inteligencia introducido por Stern en el que se relacionaba el coeficiente intelectual con la consecución de mejores resultados académicos, surgen investigaciones orientadas “hacia una inteligencia académica, práctica, social, las inteligencias múltiples, una inteligencia emocional, etc.” (Bisquerra, 2009, p.120).

2.1.3. Competencias emocionales.

Las competencias emocional son concebidas como “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (Bisquerra, 2009, p.147).

Actualmente, las competencias emocionales están en proceso de elaboración y reformulación continua y no hay un consenso en su denominación.

Según Goleman, la competencia emocional, “constituye en suma, una *meta-habilidad* que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras dificultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)” (1996, p. 78).

Según el marco teórico sobre la educación emocional de Bisquerra (2000), se establecen las siguientes competencias emocionales, consideradas básicas para la vida (p. 23-25):

- Conciencia emocional: permite ser consciente de las propias emociones, darles nombre y comprender también las emociones de los demás, captando el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: manejar las emociones adecuadamente tomando conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, tener

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

estrategias de afrontamiento, ser capaz de expresar las emociones de manera apropiada y siendo capaz de regularse emocionalmente y autogenerar emociones positivas.

- Autonomía personal (autogestión): autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, ser capaz de buscar ayuda y recursos y poseer autoeficacia emocional.
- Inteligencia interpersonal: capacidad para mantener relaciones con otras personas. Implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
- Habilidades de vida y bienestar: capacidad para afrontar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.

“La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.” (Bisquerra, 2009, p.148). Por otro lado, también contribuyen en el desarrollo de emociones positivas. (Bisquerra, 2009)

2.1.4. Educación emocional

La educación emocional es concebida como un *“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida [...] tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”* (Bisquerra, 2003, p. 27).

De manera que la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal, desarrollando las competencias emocionales consideradas esenciales para la vida. Un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional pudiendo llegar a desarrollar trastornos mentales o fenómenos que están directamente relacionados con las emociones como la

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

violencia o el suicidio, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención, de manera que la educación emocional pasa a ser una forma de prevención primaria que contribuya al desarrollo integral de la persona. (Bisquerra, 2009).

En el informe Delors (1996), se establecen los cuatro pilares básicos de la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De modo que la educación emocional está fundamentada por los dos últimos y es un elemento más dentro de las innovaciones necesarias para responder a las necesidades sociales dentro de la práctica docente. (Bisquerra, 2009).

Pero es necesario tener en cuenta la siguiente premisa, pues tal y como asegura Bisquerra (2009):

El primer destinatario de la educación emocional es el profesorado. [...] porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión. [...] para poder contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado. Solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva (p.158).

Bisquerra (2009), afirma que algunos de los objetivos de la educación emocional son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

– Aprender a fluir (p.164).

Para la consecución de los objetivos nombrados, es indispensable llevar a cabo una metodología práctica con el fin de promover el desarrollo de las competencias emocionales, siempre a través de una dimensión ética y moral de manera que se garantice que los aprendizajes adquiridos y el desarrollo de la inteligencia emocional, no tenga propósitos deshonestos. (Bisquerra, 2009).

2.2. La regulación emocional

Según el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona (como se cita en Pinos, 2019), la regulación emocional:

es la capacidad para manejar las emociones que experimentamos en la forma e intensidad adecuadas, sin reprimirlas ni descontrolarlas. Implica la expresión emocional apropiada, aceptando que el estado emocional interno no precisa necesariamente coincidir con la expresión externa; comprender cómo afecta la propia expresión emocional y el comportamiento en otras personas (asertividad y empatía); manejar habilidades de resolución de conflictos; gestionar la intensidad de las emociones y su duración; controlar la rabia, la culpa o el miedo; mostrar disposición para autogenerar emociones positivas; tolerar la frustración y ser capaz de posponer las gratificaciones. (p. 147).

Concretamente, a partir del marco teórico sobre la educación emocional (Bisquerra, 2003), se procede a definir lo que conlleva poseer una adecuada regulación emocional:

- *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:* los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- *Expresión emocional:* capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.

- *Capacidad para la regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
- *Habilidades de afrontamiento*: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- *Competencia para auto-generar emociones positivas*: capacidad para examinar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida (p. 17).

La regulación de las emociones es posiblemente el elemento indispensable de la educación emocional pero no hay que confundir el concepto de regulación con el de represión, puesto que el fin no pretende ser el de extinguir ni reprimir las emociones, sino el de ser capaz de manejarlas de tal forma que sean expresadas de la manera más adecuada y en la forma e intensidad apropiadas. (Bisquerra, 2009).

Según cree Ekman (2017), “el patrón regulador inicial se basa en el aprendizaje probablemente un aprendizaje social, temprano y es potencialmente modificable” (p.87). Además, asegura que a pesar de no estar definitivamente comprobado ni definidos con claridad, cree que Richard Davidson está en lo cierto al confirmar la existencia de “una etapa de regulación inicial e involuntaria que se activa cuando se produce el resto de cambios emocionales y que se entremezcla con ellos”. (p.86)

Davidson asegura además, que la regulación se da de manera simultánea junto al resto de cambios emocionales que incluyen las señales, los cambios de pensamiento y los impulsos a la acción y no cuando la emoción ya a comenzado (Ekman, 2017).

No obstante, es ineludible afirmar que los intentos de controlar las emociones se producen cuando ya han sido registradas en la conciencia una vez han comenzado a experimentarse (Ekman, 2017). Por consiguiente, se estima de gran importancia, el

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

empleo de técnicas concretas de regulación emocional, que contribuyan al desarrollo de la misma, a lo que se hace alusión más adelante.

2.2.1. Regulación emocional y la salud.

Las emociones han demostrado ejercer gran influencia en innumerables áreas del funcionamiento psicológico. No obstante, en el campo clínico, escasamente habían sido consideradas hasta la fecha, que es cuando se está prestando atención a la relación entre los distintos procesos emociones y la vulnerabilidad y el mantenimiento de los trastornos psicopatológicos (Hervás, 2011).

Estudios como el de Gutierrez-Fraile, García, Prieto y Gutiérrez-Garitano (2011) afirman que de la prevalencia de la población española que acude a centros ambulatorios de Atención Especializada Psiquiátrica, destacan los trastornos del estado de humor (episodio depresivo mayor, trastorno distímico actual, episodio depresivo mayor actual con síntomas melancólicos) y el trastorno de ansiedad generalizada. Los trastornos mentales son altamente prevalentes en la sociedad actual, viéndose a menudo asociados con un serio deterioro de la funcionalidad y además sin ser tratados adecuadamente.

Según la Encuesta Nacional de Salud de España, “se estima que los trastornos mentales afectan a más de un tercio de la población europea [...] son el principal motivo de los años de vida con discapacidad de la población, cerca del 40%” (Ministerio de Sanidad, Cultura y Bienestar Social, 2017, p.3).

La prevalencia de trastornos mentales (depresión y ansiedad) en la población infantil (0-14 años) es de 0,6% y la prevalencia de trastornos de conducta del 1,8% y en España, el 10,5% de personas de 15 o más años afirmó en 2017 haber sido diagnosticada de algún problema de salud mental (Ministerio de Sanidad, Cultura y Bienestar Social, 2017).

En esa línea, Ekman (2017) afirma que “en un trastorno, las emociones están fuera de control y pueden interferir nuestra capacidad de convivir, de trabajar, de comer y de dormir” (p.121). Asegura que cuando se padece un trastorno mental, se llega al extremo

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

de no sentir otra emoción que no sean las concretas que monopolizan dicho trastorno y la persona es incapaz de regularlas y escapar de ellas, mermando su capacidad de vivir y su productividad, impactando considerablemente en la realización de simples tareas cotidianas (Ekman, 2017).

La psicóloga Carol Tavris (1989, citada por Ekman, 2017), sostiene que por ejemplo, el caso de la ira reprimida:

no nos vuelve, de ninguna forma predecible o coherente, ni depresivos, ni nos produce úlceras o hipertensión, ni nos lleva a atracarnos de comer, ni nos provoca un ataque de corazón. (...) Es improbable que la supresión de la ira tenga consecuencias médicas si sentimos que controlamos la situación que la ha causado, si interpretamos la ira como una muestra de un agravio que hay que corregir en lugar de una emoción que haya que proteger malhumoradamente, y si nos sentimos comprometidos con el trabajo y las personas en nuestra vida (p.151).

Por tanto, a cada emoción le corresponde un estado de ánimo. Sin embargo, los estados de ánimo, ocasionalmente, “persisten de forma completamente ajena a las circunstancias vitales objetivas convirtiéndose en disfuncionales y desadaptativas” (Hervás, 2011, p.2).

La expresión trastorno emocional, reconoce que a cada emoción le corresponde un estado psicopatológico en el que la emoción es la protagonista (Ekman, 2017) y en ocasiones, emociones como la tristeza, la ira o el miedo se descontrolan de manera que exceden las expectativas del individuo y por ende, su comprensión y los intentos de regulación pueden no ser exitosos si se carece de unas estrategias y habilidades emocionales adecuadas (Hervás, 2011).

De este modo, en la tristeza, el trastorno asociado es la depresión (Ekman, 2017). La depresión está asociada a déficit en la regulación del estado de ánimo (Hervás, 2011). Sin embargo, “las estrategias de regulación eficaces para personas sanas, parecen ser ineficaces en personas con depresión” (Hervás, 2011, p.8).

Por otra parte, la emoción de la ira se relaciona con el estado de ánimo de irritabilidad, la personalidad hostil y la violencia patológica. El miedo se asocia a

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

estados de ánimo de ansiedad, personalidades vergonzosas y tímidas y a trastornos como la ansiedad social o las fobias específicas y ataques de pánico (Ekman, 2017).

En lo concerniente al asco, pese a no haberse reconocido su importancia en los trastornos psiquiátricos y no haber sido estudiado con tanta dedicación como las otras emociones, desempeña un papel importante en varios problemas de este tipo (Ekman, 2017).

Se ha encontrado una relación entre el asco y las fobias a la sangre, inyecciones y heridas, así como entre el asco y la depresión y entre el asco y los trastornos de la alimentación (Cisler et al., 2009; Rozin et al., 2000). Los individuos que presentan fobias, demuestran tener sensibilidad al asco (Sawchuk et al., 2000) que puede ser un factor relevante en la vulnerabilidad en el desarrollo o el mantenimiento de las aversiones fóbicas (Tolin et al., 2006).

Psiquiatras como Mary L. Philips, Carl Senior, Tom Fahy y A. S. David, aseguran la probabilidad de que una perturbación en el asco, desempeña un papel importante en el trastorno obsesivo compulsivo, al ponerse de manifiesto en pensamientos obsesivos recurrentes en relación con la suciedad y la necesidad de lavarlo todo. Así mismo, es probable que fobias sociales, fobias a animales o personas que padecen trastornos alimenticios como la anorexia nerviosa o la bulimia, guarden relación con sensaciones intensas de asco (citado por Ekman, 2017).

No obstante, la ausencia total de emociones agradables también puede acarrear trastornos psiquiátricos como la anhedonia y en cambio, la excitación excesiva y continua, combinada ocasionalmente con arrobamiento y fiero, guarda relación con el trastorno emocional de la manía (Ekman, 2017).

Otro aspecto a destacar es que los estados emocionales pueden alterar la respuesta inmunitaria, de manera que las emociones desagradables disminuyen las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones agradables las aumentan (Bisquerra, 2009), por la acción de hormonas como por ejemplo el cortisol o la dopamina en nuestro organismo.

Está comprobado, que las emociones participan en el comienzo y desarrollo de un gran número de enfermedades, como por ejemplo: trastornos cardiovasculares (como la

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

enfermedad coronaria); trastornos respiratorios (como el síndrome de hiperventilación); trastornos endocrinos (como el hipertiroidismo, la hipoglucemia o la diabetes); trastornos gastrointestinales (como la úlcera péptica, síndrome del intestino irritable, o trastornos del esófago); trastornos dermatológicos (como la dermatitis atópica, la urticaria o la alopecia areata); dolor crónico (como las lumbalgias o las cefaleas); artritis reumatoide; trastornos inmunológicos, etc. (Martínez-Sánchez, Páez, Pennebaker y Rimé, 2002).

Sin embargo, es necesario ser consciente de que todas las emociones son necesarias para no caer en la falsa búsqueda continua de la felicidad como finalidad vital. La felicidad es el sentimiento asociado a la alegría, es decir, asociado a la dopamina. (Aguado, 2014). La dopamina crea adicción. En ocasiones, lo que hacemos es buscar la dopamina fuera cuando ya no somos capaces de crearla dentro. Hecho que conlleva, graves trastornos adictivos y estrés por falsa creencia de ser incapaces de lograr alcanzar la “felicidad”.

Autores como Seligman o el propio Dalai Lama, conciben el concepto de felicidad como “un sentimiento que tiene que ver más con la serotonina y la acetilcolina que con la dopamina, porque se basa más en la seguridad, la admiración o la curiosidad que en la alegría” (Pinos, 2019, p.164).

La ansiedad y la depresión son dos de los trastornos que más afectan a la sociedad. Concretamente, en el caso de los docentes, se ha constatado el fenómeno del estrés laboral y el síndrome del burnout como su manifestación más aguda, fruto de múltiples factores que sobrecargan laboralmente tanto dentro como fuera de la institución educativa. Esta situación tiene gran repercusión tanto en la salud de los docentes como en aquellas personas que les rodean (familia, amigos, compañeros de trabajo y alumnado) causado por aspectos relacionados con la inmensa carga emocional y afectiva o la gran labor demandante de esta profesión que van disminuyendo la calidad educativa lentamente (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017).

De ahí la necesidad de alcanzar una regulación emocional óptima que permita disminuir en cierta medida el riesgo de padecer los trastornos aquí mencionados, derivados de la incapacidad de manejar las propias emociones. Además de resultar de gran interés la inclusión de la educación emocional en los centros educativos por los

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

múltiples beneficios que aporta tanto al profesorado como al alumnado. Desde edades tempranas, es necesario dotar al alumnado de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que les ayuden a tomar conciencia e identificar tanto sus propias emociones como las de los demás, comprendiéndolas, aceptándolas y expresándolas en la intensidad, momento y duración apropiados teniendo en cuenta siempre el nivel de madurez en el que se encuentre el alumnado. De este modo, se logra aumentar el bienestar personal y social de la persona, al mismo tiempo que se reduce la probabilidad de que sufra alguna patología asociada o realice conductas de riesgo.

2.2.2. Técnicas de regulación emocional.

Tal y como asegura Ekman (2017) “controlar voluntariamente un comportamiento involuntario producto de las emociones no es nada fácil, especialmente cuando sentimos una intensa emoción” (p.103). Sin embargo, una vez que somos conscientes de nuestro comportamiento emocional, existen varias técnicas que nos permiten moderarlo, como por ejemplo la reevaluación de lo que está ocurriendo y lo que ha motivado dicha emoción. En caso de funcionar, o bien se confirmaría como apropiado el comportamiento emocional que se experimenta, o en caso de ser inapropiado, se detendría y surgiría otra reacción emocional más conveniente. No obstante, la reevaluación se ve dificultada por el periodo refractario emocional, que nos lleva a resistir e impide el acceso a determinada información que impediría confirmar la emoción (Ekman, 2017).

Sin embargo, controlar el comportamiento emocional no siempre funciona y es realmente complicado. No obstante, la clave radica en la comprensión personal, en conocer las propias vulnerabilidades y los desencadenantes que motivan las emociones que experimentamos. Mediante el análisis posterior a los episodios emocionales que experimentamos, podremos comenzar a desarrollar el hábito de lo que Ekman denomina *atención* (2017) o también considerada consciencia emocional.

Gracias a la educación emocional se puede intervenir sobre cada uno de los componentes emocionales. Tal y como asegura Bisquerra (2009):

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

La intervención en el componente neurofisiológico supone aplicar técnicas de relajación, respiración, control físico corporal, etc. La educación del componente comportamental puede incluir habilidades sociales, expresión matizada de la emoción, entrenamiento emocional, etc. La educación de la componente cognitiva incluye reestructuración cognitiva, introspección, meditación, cambio de atribución causal, etc. (p. 20).

Según Bisquerra (2009), algunas otras técnicas concretas para trabajar la regulación emocional son: “diálogo interno, [...] meditación, autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, etc.” (p.164).

Según Ekman (2017), “aprendiendo a reconocer algunas de las indicaciones internas que nos señalan qué emociones estamos sintiendo, es más probable que podamos controlar nuestros sentimientos” (p.108). El autor, prosigue asegurando que al ser capaz de reconocer las señales de las respuestas emocionales de los demás y los desencadenantes habituales de cada emoción tanto los que compartimos con los demás como los personales y únicos, prestaremos atención a lo que hacemos y sentimos y nos ayudará a prepararnos para vivir encuentros emociones y responder adecuadamente ante ellos (Ekman, 2017).

Según asegura Bisquerra (2009): “Se puede decir que el estilo de evaluación va a determinar la emoción que se va a experimentar. Y lo que es más importante para las implicaciones psicopedagógicas: el estilo de evaluación se puede aprender y se puede entrenar” (p.27).

En ocasiones, es de más utilidad combinar diferentes técnicas para que resulten más eficaces. Como es el caso de la psicoterapia que por sí sola, no parece lograr los mismos resultados positivos que otras técnicas como por ejemplo, la meditación por sí sola en casos de depresiones graves (Ekman, 2017).

Como se comentaba anteriormente, ser capaz de manejar las emociones implica ser capaz de retrasar las gratificaciones. El test de las golosinas de Walter Mischel, ha demostrado la importancia de ser capaz de retrasar las gratificaciones, controlando las emociones y demorando los impulsos. Se demostró que los niños que a los 4 años eran capaces de resistir la tentación de comerse la primera golosina, esperando para poder

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

obtener una recompensa mayor (comerse 2 golosinas), mostraban una mayor eficacia personal, eran más emprendedores y más capaces de afrontar las frustraciones que les deparaba la vida. Eran adolescentes que no se paralizaban ante la presión, confiaban en ellos mismos y los demás depositaban confianza en ellos, eran honrados, responsables, capaces de tomar iniciativas y abordar todo tipo de proyectos siendo capaces de demorar la gratificación en la búsqueda de sus objetivos (Shoda, Mischel & Peake, 1990). En estos experimentos, quedan patentes estrategias de control emocional como la auto-distracción.

Aguado (2014) propone que en situaciones en las que la rabia o el miedo desborden, es útil contener la respiración todo lo que se pueda. El cerebro, al ser sensible a la falta de oxígeno, centraría su atención en la sensación de asfixia y permitiría controlar mejor lo que sentimos. Resultaría interesante además combinarlo con automensajes positivos (psicología cognitiva), aunque los niños menores de 6-7 años son incapaces de realizar esto por la falta de maduración del córtex orbitofrontal.

2.2.3. La regulación emocional en la educación

Partiendo de la gran dificultad y esfuerzo que conlleva lograr desarrollar una regulación emocional adecuada, es necesario dejar constancia de que ser capaz de llegar a moderar el comportamiento emocional es cuestión de práctica pero conlleva tiempo, concentración y comprensión.

Tal y como se hace referencia anteriormente, la regulación consiste en un difícil equilibrio entre la represión y el descontrol. El desarrollo de la regulación emocional requiere de una práctica continuada. (Bisquerra, 2009).

Desde el nacimiento, el ser humano va imitando a las figuras de apego, incorporando conductas aprendidas de modelos cercanos (Bowlby, 1989). En el caso de los centros educativos, el profesorado pasa a formar parte de un modelo principal del cual el alumnado aprende acciones y modos de relacionarse socialmente.

Sabemos que aquellos alumnos que presentan dificultades para regular sus emociones, si además son impulsivos, es probable que presenten dificultades también

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

para adaptarse a entornos sociales y, sin embargo, aquellos que dominen las emociones estarán mejor adaptados a él (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006).

En la actualidad, es ineludible el papel que ejerce el modelaje en el aprendizaje. Muestra de ello nos la asegura Bandura, un psicólogo de gran prestigio por su aporte a la psicología educacional. Este autor puso énfasis en la importancia del modelaje, siendo este “uno de los medios más poderosos de transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta” (Bandura, 1987, p. 68). A través de la observación construimos patrones conductuales que nos guían en la acción. Es necesario tener en cuenta que en conversaciones de carácter emocional, el lenguaje no verbal y el paraverbal, le aporta al interlocutor, un 93% de la información que recibe, mientras que únicamente el 7% es lo que obtiene a través de la palabra (Mehrabian, 1972).

El impacto producido por la información que procede del modelo depende principalmente del estado de desarrollo del observador, del prestigio y competencia del modelo, de las consecuencias vicarias, las expectativas de resultados, el establecimiento de metas y por último la percepción de autoeficacia (Woolfolk, 2010).

Los niños no aprenden por discursos o lecciones que les dan las figuras de apego si no por imitación, aprenden sus hábitos, valores y miedos (Romera, 2017). Por tanto, “la influencia del modelado puede actuar como instructora, inhibidora, desinhibidora, facilitadora, incrementando los estímulos y activando las emociones” (Bandura, 1987, p.71).

En consecuencia, la formación del profesorado es la pieza clave de la educación emocional y más concretamente en el caso en cuestión que aquí se aborda, en la regulación emocional. Por lo tanto, es esencial su preparación inicial y permanente de manera que dispongan de un “bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales” (Bisquerra, 2009, p.170).

Por consiguiente, es necesario que los docentes estén familiarizados con sus propios detonantes emocionales más sensibles y comprender los factores que determinan las posibilidades de debilitarles. De este modo, se logra influir en lo que ocurre cuando se comienzan a experimentar las emociones a través de la evaluación reflexiva. Además, es

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

posible aprender nuevos desencadenantes y nuevas respuestas emociones (Ekman, 2017).

Pero al abordarlo en educación, es imprescindible tener en cuenta la madurez cerebral del alumnado puesto que si el lóbulo prefrontal no está desarrollado todavía, le lleva a comportarse acorde a su desarrollo evolutivo, mostrando inestabilidad emocional, incapacidad de regular ciertos impulsos y con cierta predisposición en muchos casos a comportamientos violentos, entre otros (Ekman, 2017).

De tal modo que un niño de 8 años prácticamente no reflexiona. Piensa pero no reflexiona puesto que sus lóbulos prefrontales no están suficientemente construidos para poder reflexionar, pero aprenden de las personas que ven (Romera, 2017). Es por ello, que el ejemplo del docente es primordial para que aprendan habilidades de afrontamiento, una expresión emocional adecuada y vayan siendo capaces de regular sus emociones a medida que vayan creciendo.

Cuando respondemos emocionalmente no tenemos más capacidad para elegir nuestro aspecto, cómo suena nuestra voz o lo que nos vemos impulsados a hacer y a decir que la que tenemos para elegir el momento en el que ello sucede. Pero sí podemos aprender a moderar un comportamiento emocional que luego lamentaremos, o a inhibir o someter nuestras expresiones, o a impedir o atemperar nuestras acciones o palabras. También podemos aprender a no ser hipercontrolados y parecer impasibles, si ése fuera nuestro problema. Y aún sería mejor si pudiésemos aprender a escoger lo que sentimos y la forma de expresar nuestras emociones para poder manifestarlas constructivamente (Ekman, 2017, p.74).

Asegurar que el ser humano no puede interrumpir sus reacciones cuando se experimenta una emoción, no significa que no pueda manejarlas, únicamente no es posible la desactivación completa, de modo que las nuevas respuestas emocionales surgidas tras la reevaluación, se intercalarían con las emociones ya desencadenadas o se mezclarían con ellas (Ekman, 2017).

Por ejemplo, ser consciente de los sentimientos de cólera, brinda la oportunidad de “regular o suprimir nuestras reacciones, reevaluar la situación y planificar las acciones con más posibilidades de que ello elimine la fuente de nuestra ira” (Ekman, 2017,

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

p.152). En caso de no prestar atención y no reconocer lo que sentimos, si únicamente actuamos, es probable hacer o decir cosas de las que luego vamos a arrepentirnos. Incluso cuando no podemos estar atentos a las sensaciones de ira pero siendo conscientes de ella, no será posible “retirarnos un paso y detenernos para considerar lo que está ocurriendo, no tendremos ninguna posibilidad de elegir sobre lo que hagamos” (Ekman, 2017, p.152). De modo que nuestro comportamiento emocional no resulte perjudicial ni para los demás ni para nosotros mismos.

Por lo general, la docencia está caracterizada por altos niveles de agotamiento tanto físico como emocional. Se emplea el concepto de burnout creado por Freudenberg en 1974, para hacer referencia a un estrés laboral crónico que se caracteriza por el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción del sentimiento de logro personal (Bisquerra, 2009).

Ayudar a los maestros a tomar conciencia de los tipos de juicios que realizan sobre el comportamiento del alumnado, e interpretar o cuestionar los juicios que subyacen de esas emociones, les pueden ayudar a comprender mejor cómo se desencadenan sus emociones y por consiguiente, cómo regularlas. (Chang, 2009)

Aspectos como el sentido de autoeficacia o los patrones de regulación emocional, tienen influencia sobre el burnout que sufren los docentes, de manera que aquellos que presentan altos niveles de sentimiento de autoeficacia y enfrentan el estrés de manera proactiva, experimentan menos niveles de agotamiento (Chang, 2009).

En cuanto a la relación entre las estrategias de regulación emocional y estrés laboral crónico de los docentes, se ha observado que el efecto directo de la reevaluación no era significativo con el agotamiento docente. Sin embargo, la supresión emocional sí que producía efectos positivos significativos en él. En otras palabras, aquellos docentes que emplean la supresión como estrategia para regular sus emociones poseen más probabilidad de experimentar burnout (Chang, 2009).

Además, aquellos docentes que creen que disponen de suficientes recursos para hacer frente a las emociones desagradables producidas por los incidentes que surgen en el aula, mayor capacidad tienen de lidiar con el problema y se sienten menos estresados crónicamente en el ámbito laboral. (Chang, 2009).

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

No obstante, es importante no caer en lo que autores como Hochschild (1983, p.210 citado por Bisquerra, 2009) llaman *emotional labour* que en castellano significa trabajo emocional y hace referencia a la compra de la conducta emocional del empleado, que acaba siendo un actor que conscientemente manipula su conducta observable para adecuarla a las reglas implícitas de la interacción social sin atender al componente subjetivo, y que por lo tanto puede conllevar problemas de estrés, absentismo, conductas adictivas, síntomas físicos e incluso disfunciones sexuales.

Lo que parece probable que resulte esencial es tener una rica paleta de opciones de respuesta reguladora de emociones que se puedan emplear de manera flexible, con una clara apreciación de los costos y beneficios relativos de usar cualquier estrategia reguladora dada en una situación particular (Gross, 2002).

Pinos (2019) asegura:

La serenidad es necesaria ante el conflicto y los reveses que inevitablemente surgen en la vida y en el aula, porque la respuesta calmada del docente y el control de las emociones desagradables que ofuscan el juicio y las relaciones no es una opción, sino una cualidad necesaria en el arte de educar (p. 167).

3. Propuesta metodológica

3.1. Introducción

El principal objetivo de la propuesta metodológica planteada es el desarrollo del manejo de emociones por parte del profesional docente como base para estimular dicha regulación en su alumnado.

Tal y como se hace alusión anteriormente, por lo general se deben llevar a cabo dinámicas participativas en el centro educativo. Sin embargo, es necesario ser consciente de que para abordar cuestiones emocionales es imprescindible abordarlas con mucho cuidado y sensibilidad al respecto de manera que únicamente se hacen experiencias personales de carácter emocional, motu proprio y con un clima de mutua confianza que lo posibilite (Bisquerra, 2009). Por tanto, se estima más apropiado tratar

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

situaciones de terceras personas o que el docente exponga su propia experiencia si lo estima oportuno.

Por otro lado, para llevar a cabo la presente propuesta se precisa un profesional formado en el ámbito de las emociones, y más concretamente, en la regulación emocional para dirigir las sesiones adecuadamente, siendo capaz de flexibilizarlas y adaptarlas en función de cómo se vayan desarrollando las mismas. Se requiere un profesional que adquiera distintos roles, en algunas ocasiones, dirigirá las dinámicas, en otras participa y en otras guía para lograr redirigir las dinámicas hacia el objetivo que se persigue en ellas.

Desde el primer momento, el profesional que dirija las sesiones con el profesorado, debe garantizar un clima de aula en el que prevalezca el respeto, la confianza y la seguridad, de manera que propicie un buen ambiente de comunicación donde prime la escucha activa y la comprensión mutua y permita abordar cuestiones emocionales de manera apropiada. Sin embargo, tal y como asegura Bisquerra (2009) “permitir que alguien exprese sus emociones es una cosa. Cuestión distinta es admitir insultos o ataques hacia nuestra persona” (p.215). De manera que tanto en las dinámicas con el profesorado como al trasladarlas con el alumnado, el profesional debe saber reconocer y legitimar las emociones que surjan, siendo consciente de que las emociones son contagiosas. Además, se deben ofrecer múltiples situaciones que permitan desarrollar un pensamiento flexible a través de su visualización desde diferentes perspectivas.

Así pues, la propuesta va dirigida al profesorado para llevarla a cabo en un centro educativo con el fin de acompañarles y dotarles de recursos para que sean capaces de reconocer, aceptar y regular sus propias emociones. De esta manera, los docentes participarán en once sesiones con una temporalización de una hora a la semana.

Por consiguiente, en cada sesión semanal, se lleva a cabo una metodología eminentemente práctica, activa y vivencial, garantizando un aprendizaje significativo donde el profesorado es el protagonista de su propio proceso de enseñanza aprendizaje. Por ende, se pone en práctica la idoneidad de las expresiones emocionales a través de dinámicas en las que el profesorado se adentra en asuntos como la resolución de conflictos, las habilidades de afrontamiento, la tolerancia a la frustración y la gestión de la intensidad de las emociones, así como su duración a través de la reflexión y técnicas

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

de regulación emocional como la relajación, la atribución causal y dinámicas en las que se trabaje la empatía, la asertividad, la comprensión o el afecto, entre otras.

Al finalizar cada sesión se realiza una conclusión en asamblea en la que se comenta la utilidad de cada emoción y su plataforma de acción.

3.2. Propuesta de actividades

Sesión 1. Alegría

Se estima interesante comentar el programa con una emoción básica agradable, la alegría, con el fin de comenzar fortaleciendo vínculos y haciéndoles sentir cómodos para que expresen sus propias emociones forjando un clima óptimo para el desarrollo de las sesiones posteriores. Así pues, se realiza una sesión de “yoga de la risa”, teniendo como referencia al Dr. Madan Kataria, un maestro de “laughter yoga” en la India. En el “yoga de la risa”, cualquier persona puede reír sin razón alguna. Es denominada así por combinar ejercicios de risa con respiración yóguica, de manera que lleva más oxígeno al cuerpo y al cerebro y hace sentir más saludable y enérgico. Este concepto está basado en un hecho científico de que el cuerpo no puede diferenciar entre la risa real y fingida si lo haces con voluntad, obteniendo los mismos beneficios fisiológicos y psicológicos en ambas ocasiones. Además, la risa fingida siempre se convierte en risa real al realizar dichos ejercicios en grupo (Kataria, 2020)

Hay tres componentes: la sesión de yoga de la risa, risa meditada (consciente de la risa) y relajación guiada y cada sesión debe tener: aplaudir, respirar, juegos infantiles y por último, ejercicios de risa (Kataria, 2013).

Como premisa importante para la realización de esta sesión el dinamizador hace de ejemplo y les da la orden al grupo para que empiece a la vez de manera que se rían al mismo tiempo, de manera que el profesional participa con ellos marcando el ritmo en muchos ejercicios. Los participantes deben estar cerca los unos de los otros y no hacer ningún otro momento, dejar que la risa fluya despacio y gradualmente y al cabo de unos segundos empieza a ser natural y espontánea al contagiársela mutuamente.

El profesional que dirige la sesión, comienza presentándose intercalando momentos de risa. Les invita a reírse con él y comienzan a hacer los siguientes ejercicios escogidos

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

entre los múltiples que presenta el doctor Madan Kataria recopilados en un vídeo de Anh (2014):

1. Namasté con palmas juntas y se van riendo entre ellos por la sala.
2. Inhalar lentamente, y al exhalar, fingir una risa suave. (de 3 a 5 procesos).
3. Dar palmas: dos a la izquierda y tres a la derecha.
4. Dar dos palmas mientras dices ji ji (hacia la derecha)

Dar tres palmas mientras dices jo jo jo (hacia la izquierda)

Risa malvada estirando las manos hacia el cielo. Sacando la risa de la tripa y moviéndose por toda la sala.
5. Se dan la mano como si se saludasen y se ríen.
6. Un vaso de la risa. En círculo, se imagina que se tiene un vaso en cada mano con risa dentro. Se echa risa con la mano derecha diciendo “eeeehhh” al vaso imaginario de la izquierda. A continuación, se echa risa con la mano izquierda diciendo “eeeehh” al vaso imaginario de la mano derecha. Finalmente, se bebe el vaso imaginario lleno de risa y se ríe exageradamente inclinándose un poco hacia detrás.
7. Risa en función de la edad (niño, adolescente, adulto, anciano), desplazándose por el aula, todo el grupo a la vez.
8. Risa telefónica: se imagina que se está hablando por teléfono y te hacen reír. No paras de reír. Caminar por la clase todo el grupo a la vez con expresión de “qué divertido lo que me estás contando”.
9. Risa de discusión: expresión de “te lo dije”, señalando a otras personas con el dedo y riendo. Caminar por la clase.
10. La risa de la sopa picante: fingen que se has tomado una sopa que pica mucho. Y sacuden la mano mientras sacan la lengua y se ríen desplazándose por la clase.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

11. Reírse de uno mismo: se desplazan por el aula señalándose a sí mismos y riéndose.
12. Risa de aprecio: ir riendo por la clase con expresión de “qué bien lo has hecho”, con los pulgares de las manos hacia arriba y riendo.
13. Risa de disculpa: se van desplazando por el aula riéndose mientras piden disculpas llevándose las manos al pecho.
14. Solo ríe: se van desplazando por el aula riéndose con expresión de “no sé de qué me rio pero me rio”.
15. La risa eléctrica: desplazándose por la clase, se van dando garrampa mutuamente tocándose y se empiezan a reír entre ellos.
16. Los abrazos de la risa: desplazándose por la clase se van abrazando y riéndose juntos.

A continuación, se les realiza una sencilla meditación de 3 minutos para tener la mente en calma y en silencio de nuevo concentrándose solo en su respiración y en sus cuerpos. Se puede hacer tumbados en el suelo o sentados en la silla (dependiendo del espacio del que se disponga).

Siéntate con la espalda recta pero relajada de forma que tu postura recuerde tu intención de permanecer con una conciencia plena y despierta cierras los ojos o baja la mirada. , tu frente se relaja tus ojos, la nariz, la boca, relaja la mandíbula y la lengua, muévelas ligeramente si eso te ayuda a relajarlas. Comienza a tener conciencia de que ocurre en tu mente en este instante. ¿Cuál es el clima en tu mente ahora? ¿Qué pensamientos hay? ¿Qué emociones?

Observa lo que hay sin intentar cambiarlo, sin juicios, sin críticas. Solo sé consciente con una postura abierta y amable de cuál es el clima de tu mente en este instante.

Lleva ahora tu conciencia a tu cuerpo. Nota tu postura, la expresión de tu rostro, las sensaciones en tu piel, las sensaciones dentro de tu cuerpo.

Observa si hay alguna tensión. Si la hay no es necesario cambiarla, solo observa.

Lleva tu conciencia a las sensaciones que sientes en tu cuerpo tal y como lo sientes ahora en este preciso instante.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Ahora que eres consciente de cómo está el clima en tu cuerpo y en tu mente lleva tu conciencia a tu respiración.

Cuando tu atención se vaya a otros pensamientos, recuerdos, tareas, preocupaciones... amablemente vuelve a dirigir tu conciencia a tu respiración.

Observa como tu respiración es un ancla en el momento presente, en este preciso instante.

No es posible respirar el aire de ayer. Tampoco es posible respirar el aire de mañana.

Vuelve a tu respiración. Vuelve al presente vuelve a estar presente en tu cuerpo y en tu respiración (Calvo, 2012).

Finalmente, se realiza una conclusión final en asamblea comentando aspectos sobre cómo se han sentido en la sesión y se ponen en común, cambios que han experimentado, pensamientos y las respuestas. Además, se hace alusión a la plataforma de acción de la alegría (permanecer) y se comenta que la alegría “se liga a la dopamina y con ella al mecanismo de gratificación cerebral, por lo que es una emoción básica placentera que [...] libera endorfinas, nuestros analgésicos naturales” (Pinos, 2019, p.163).

Para concluir, se hace referencia además a que la alegría no es la emoción deseable constantemente, nos podría llevar al terreno patológico y se destaca que sean conscientes de que todas las emociones son necesarias tal y como observarán en el desarrollo de las sesiones, evitando caer en la falsa búsqueda continua de la felicidad como finalidad vital. La felicidad es el sentimiento asociado a la alegría, es decir, asociado a la dopamina. (Aguado, 2014). La dopamina crea adicción. En ocasiones, lo que hacemos es buscar la dopamina fuera cuando ya no somos capaces de crearla dentro. Hecho que conlleva, graves trastornos adictivos y estrés por la falsa creencia de ser incapaces de lograr alcanzar la “felicidad”.

Sesión 2. Tristeza

Para el desarrollo de la segunda sesión, se les pide a los participantes que cierren los ojos y traten de recordar alguna situación reciente que les generase tristeza.

- ¿Qué ocurrió?

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

- ¿Qué personas estaban involucradas?
- ¿Te había ocurrido algo similar en otra ocasión?
- ¿Qué sentisteis en ese momento?
- ¿Fuisteis conscientes de algún cambio en vuestro cuerpo?
- ¿Qué pensasteis?
- ¿Qué hicisteis?

A continuación se le proporciona a cada uno un folio y un lápiz para escribir esa situación completa rellenando los aspectos que sean capaces. Se pedirán voluntarios que compartan su situación con los demás, de no ser así, el profesional que dirija la sesión aportará una situación completa.

Posteriormente, se le entrega a cada persona un mapa de la empatía que debe rellenar teniendo en cuenta la situación que ha relatado como si lo viviese en ese momento:

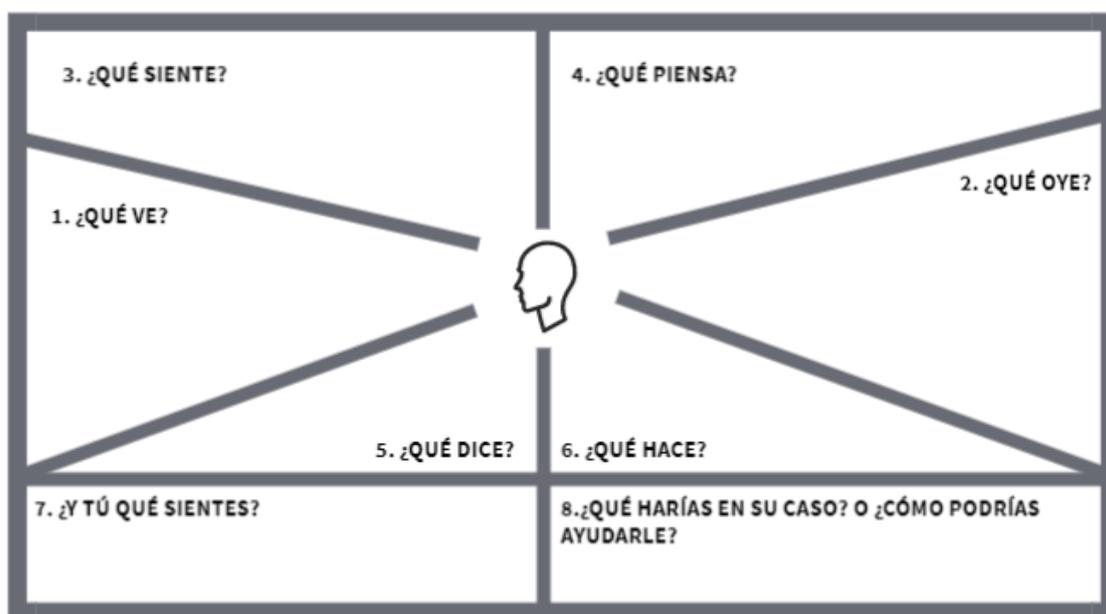


Figura 2. Mapa de la empatía. Elaboración propia desde Pinos, 2019, p.215.

Posteriormente se comentan los tres niveles de la empatía: la empatía cognitiva, la empatía emocional y la preocupación y acción empática aportando ejemplos a partir de esa misma situación.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Para finalizar, se destacará el papel de la tristeza, su plataforma de acción (desaparecer) destacando que es la respuesta anticipada del cerebro ante esa situación. Pero la gestión emocional y el filtro cognitivo pueden hacer que la respuesta no sea la de desaparecer. Se reflexionará sobre la utilidad de experimentarla, aceptándola y regulándola para que no llegue a repercutir en nuestro desempeño, dando lugar a manifestaciones clínicamente significativas (ansiedad, depresión, etc.).

Sesión 3. Curiosidad

Al comenzar la tercera sesión, se les cuenta una situación que puede tener lugar en clase:

“Estas impartiendo tu clase y ves que dos alumnos y una alumna se pasan un papel entre ellos y se empiezan a reír conteniéndose para evitar ser pillados. Algunos pensareis, ¿habrán escrito algo de mí?, ¿de qué se reirán? ¿Les confisco el papel y lo leo?”

A continuación se divide el grupo en dos subgrupos para realizar un debate, de manera que unos estén a favor de cogerles el papel y leerlo y otros de no coger el papel y seguirán el siguiente proceso de debate:

- Se les dan cinco minutos a cada grupo para preparar su argumentación.
- Cada grupo expone su presentación del argumento durante 1 minuto por integrante del equipo.
- Trabajo conjunto grupal para preparar la contraargumentación durante otros 5 minutos.
- Presentación de preguntas y descargas por cada grupo. 1 minuto por cada intervención.
- Para la fase de cierre, cada grupo dispone de 4 minutos para prepararla.
- Finalmente cada grupo formula conclusiones finales a favor o en contra con una duración de 2 minutos de intervención.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Finalmente en asamblea, se comentará cómo se han sentido durante el debate y se plantea la utilidad de la curiosidad como emoción básica, comentando su plataforma de acción (interés). A continuación se comenta en asamblea la relación de la curiosidad con el respeto.

Sesión 4. Miedo

Para comenzar la cuarta sesión se le pedirá al profesorado que cierre los ojos e imaginen que están en un ascensor con un alumno y de repente el ascensor se queda parado y se quedan atrapados. Con los ojos cerrados, el profesional les va realizando preguntas en las que deben identificar:

- El desencadenante: ¿qué ocurre (evento)? ¿cómo te sentías antes de que te quedases encerrado?, ¿alguna vez te ha ocurrido una situación parecida?
- ¿Qué cambios en tu cuerpo notarías?, ¿dónde lo sentirías?, ¿estaba mi respiración agitada?, ¿se aceleró mi corazón?, ¿sentí calor en mi cara?, ¿se me secó la boca?, ¿empecé a sudar?, ¿noté mis músculos tensos?, ¿noté como si tuviera un nudo en el estómago?, ¿algo me oprimió el pecho?
- ¿Qué pensaste?
- ¿Qué emoción sentiste?
- ¿Cómo respondiste?
- ¿Tu respuesta fue constructiva, destructiva o ambigua? ¿Por qué lo crees?

Ahora que lo has analizado, si te volviese a suceder lo mismo, ¿cómo responderías?

Posteriormente, se le proporciona a cada participante un folio en el que se les hará escribir una situación en la que hayan sentido mucho miedo e identificar lo mismo de arriba además de las dos siguientes:

- ¿Me fue útil esa emoción? ¿Para qué me sirvió? Porque si no me fue útil, no me ayuda y debería cambiarla por otra más ajustada en otra ocasión.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

- Si estuvieses con una persona que comienza a experimentar un miedo extremo hacia algo, ¿qué harías?

A continuación, se pide un voluntario para analizar conjuntamente el suceso vivido y se le preguntará a algún otro participante qué haría él si estuviese al lado del que ha experimentado ese miedo.

Posteriormente, se realiza una técnica de relajación muscular de Koeppen (Anexo 1) y se les enseña todas las que existen para relajar distintas partes del cuerpo.

En asamblea se comentará la utilidad del miedo y las patologías asociadas a dicha emoción si no se hace un buen uso de ella.

Además, se comentará que la plataforma de acción del miedo es huir pero sin embargo, por ejemplo en el caso del “miedo a tener que hablar en público para presentar un trabajo sugiere [...] que lo más adaptativo sería huir; afortunadamente, la gestión emocional de ese miedo y el filtro cognitivo harán que su respuesta real vaya en una dirección muy distinta” (Pinos, 2019, p. 155).

Sesión 5. Asco

Para comenzar la quinta sesión, se les planteará la siguiente situación:

“Has ido al restaurante que más te gusta y te has pedido tu plato favorito. Vas a comer un trozo y de repente encuentras un insecto muerto en tu plato. Has estado a punto de comértelo y una sensación desagradable te atrapa”.

Cada persona escribe en un papel, cómo se sentiría, lo que haría y alguna situación en la que hayan experimentado asco y la respuesta que dieron, valorando si era constructiva, destructiva o ambigua.

Posteriormente, se comenta que nuestro organismo estima que puede envenenarnos o resultar dañino para nuestra salud, provocando por ejemplo arcadas.

De este modo, se presentarían las siguientes situaciones y se les preguntaría si sentirían asco y qué harían:

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

- Heces de mi bebé.
- Olor a sudor de mi amigo en el gimnasio.
- Las babas de mi mascota.
- Mi sobrino me vomita encima.
- Un hombre me saluda con un moco en la nariz.

Después, se les preguntará por esas situaciones y distintas respuestas ante el mismo hecho indagando en los desencadenantes, si alguna vez les ha pasado, qué pensarían, etc. Se comentaría que en muchas ocasiones, el cariño y la comprensión, son dos buenos sentimientos para afrontar dicha situación y se comentan conjuntamente, más situaciones que se les ocurran que generen asco y cómo lo regularían.

Para concluir la sesión, en asamblea, se comenta la utilidad del asco, su plataforma de acción, estrategias que pueden emplear para regularla y patologías asociadas a dicha emoción.

Sesión 6. Ira.

Se comienza la sesión planteándoles la siguiente situación:

“Te has preparado una clase que pensabas que iba a ser la clase más atractiva, dinámica y completa que ibas a impartir en todos los años que llevas ejerciendo. Comienzas a hacerla y te das cuenta de que tu alumnado no hace más que interrumpirte, se dedica a hacer otras cosas y no entienden nada de lo que les estás diciendo. Un alumno se levanta, se acerca a ti y te dice al oído algo que para ti es la gota que colma el vaso y una sensación de ira fluye por tu cuerpo y estás a punto de decir cosas de las que luego te puedes arrepentir”.

Por parejas escriben qué se les ocurre que podrían hacer para responder ante esta situación. A continuación se realizaría una lluvia de ideas comentando cada opción

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

A continuación, se introduce el concepto de la asertividad y su relación con la regulación emocional y seguidamente, se reparten distintos papeles (asertivo, pasivo, agresivo, persona). Se agrupan y saldrán a interpretar espontáneamente lo que se les indique. El profesional lee una situación hipotética y cada integrante del grupo interpreta el rol que le haya tocado. A continuación, la persona explicará cómo se ha sentido en cada ocasión.

Para concluir la sesión, en asamblea se comenta la función de la ira, su vinculación con patologías, el efecto de la ira en educación y por qué creen que es importante regularla.

Sesión 7. Seguridad.

Para comenzar la séptima sesión, se les proporciona un folio con las siguientes situaciones y deberán escribir cómo se sentirían y cómo responderían.

- Se te pide si por favor puedes dar una conferencia sobre docencia en un congreso multitudinario en media hora porque el que lo iba al que lo iba a hacer le ha surgido un asunto personal y le es imposible ir.
- Te proponen un reto para el que no sabes si estás preparado pero tu centro lograría un premio extraordinario si lo consigues resolver con éxito.
- La profesora de Educación Física no ha podido venir hoy y me han pedido que le sustituya y les haga una sesión de “quidditch”.
- Un niño se está desangrando porque tiene una hemorragia muy profunda y solo estás tú con él.
- Me acaban de decir que uno de mis alumnos no pasará de curso porque le han detectado un linfoma de Burkitt y no podrá venir a clase.

A continuación, se piden voluntarios con distintas respuestas y se introduce la emoción de seguridad, que viene determinada por la actitud, la aptitud y factores

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

externos como nuestro entorno, el papel de la percepción de competencia y la vinculación en educación.

Seguidamente, se le pide a cada participante que se escriba en el papel autoatribuciones positivas: cualidades, competencias, rasgos físicos, etc. Y escriben una situación complicada en las que consiguió obtener buenos resultados.

Se comenta en asamblea que el neurotransmisor que domina la seguridad es la serotonina. Que hace que sintamos una emoción agradable de dominio y control de la situación. En la generación de vínculos afectivos es clave puesto que también se encuentra oxitocina que es la hormona y neurotransmisor de la confianza y el afecto (Pinos, 2019).

Se comenta que sentimiento principal de la seguridad es la satisfacción y que puede coexistir con emociones como el miedo, la rabia, la tristeza, el asco o la culpa.

Posteriormente para concluir la sesión, se leerá y comentará el artículo de “los 22 maestros de Guillén” de Simón (2016) y se hará una reflexión final en asamblea identificando distintas emociones que pueden surgir en ese proceso.

Sesión 8. Culpa

Para comenzar la sesión, se les pregunta si sienten a menudo la emoción de culpa y se les pide que pongan situaciones.

También se les pregunta si les ha ocurrido recientemente un episodio en el que han culpabilizado a otra persona.

Se les expone un ejemplo de Borja Vilaseca (2016), quien expone una situación habitual que surge mientras conducimos. Vas circulando con el coche pero no conduces consciente y de repente una moto frena delante de ti. Se les pregunta a los profesores: ¿qué haces?

En asamblea, se asociará la culpa con el victimismo, la moral, la responsabilidad, el egocentrismo y la humildad.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Vilaseca (2016) asegura que estamos educados en el victimismo, es decir, “no asumo mi parte de responsabilidad, no asumo que soy humano, imperfecto y que me equivoco”. Proseguía afirmando que hay que evitar moralizar la culpa. “Al culpar te alivias pero no evolucionas, no aprendes porque no asumes el error” (Vilaseca, 2016). Es necesario asumir que nos hemos equivocado en lugar de quejarse de todo, estar anclado en el victimismo de que los demás te hacen sufrir. Es necesario pararse, tomar consciencia y responsabilidad de que has elegido eso. (Vilaseca, 2016)

Para hablar de culpa, es necesario tener presente las siguientes premisas: la realidad es neutra (está determinada por la interpretación) y todo el mundo lo hace lo mejor que puede (en base a sus experiencias, educación, nivel de consciencia, anhelos, motivaciones, etc.) (Vilaseca, 2016).

Se comentan los 4 niveles de consciencia: inconsciencia, consciente de la inconsciencia consciente y consciente de la consciencia, que vienen determinados por “nuestro grado de sabiduría, nuestro nivel de consciencia y nuestro estado de ánimo” (Vilaseca, 2020).

Se les pregunta sobre lo que sucede cuando alguien comete un error y su utilidad, para qué nos sirve culpar a alguien en lugar asumir la culpa, asumir que nos hemos equivocado.

Además Vilaseca (2020) proseguía afirmando que no existe maldad, si no la ignorancia de no saber quiénes somos, que somos ignorantes totalmente gobernados por el ego y la inconsciencia de no querer saberlo, de no querer mirar hacia adentro y tener la humildad, la honestidad y la valentía de confrontar nuestro sistema de creencias. Todos tenemos derecho a cometer errores. Para poder evolucionar y aprender es necesario equivocarse”. Pero sin resignar, sino aceptando y comprendiendo para elegir la mejor respuesta.

La culpa de la educación emocional es la de la responsabilidad, sintiéndolo y respondiendo con responsabilidad y proactividad frente a lo que tenemos y de la mejor manera. Es necesario asumir nuestra parte de responsabilidad por lo que se comentará el poder del “tienes razón, me he equivocado”.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Si nos anclamos en esa culpa, puede ser dañina, estéril y patológica. Es importante reconocerla y disculparse o remediar el daño causado, en caso de haberlo (Pinos, 2019).

Se les pedirá que reflexionen sobre situaciones en las que han asumido su parte de culpa y si le sirvieron de espejo a otra persona para asumir la suya.

Se les deja claro que para comprender a otras personas hay que comprenderse primero a uno mismo y es nuestra manera de interpretar las situaciones las que nos pueden hacer sufrir. Para responder con responsabilidad es por tanto necesario ser consciente de nuestra consciencia y modificar el dialogo interno asumiendo el error.

Por ello, a continuación se comenta el modelo de atribución causal de Weiner (estabilidad, locus de control y controlabilidad distinguiendo un factor estable o inestable, una causa interna o externa o un factor controlable o fuera de control) y se le pide que por grupos cooperativos planteen una situación con cada uno de esos factores y causa. Posteriormente se reflexiona sobre las distintas situaciones.

Posteriormente, partiendo de la situación escrita al principio dónde culpabilizaron a otra persona, deben responder a las siguientes preguntas: ¿qué parte de responsabilidad tenía yo? ¿Cómo respondí? ¿Cómo respondería si se me volviese a dar la situación? En caso de ser parte responsable, ¿asumo mi error?

Para concluir la sesión, se comentan en asamblea algunas situaciones voluntariamente con la reflexión o aportaciones oportunas y se finaliza con una conclusión en la que se comente la utilidad de la culpa, su plataforma de acción (reparar), destacando la importancia y la utilidad de errar, de comprendernos y de asumir nuestra culpa respondiendo de manera responsable para poder evolucionar.

Sesión 9. Admiración

Para comenzar la novena sesión, se le pregunta al profesorado sobre aquellas personas a las que admiran y deberán explicar por qué.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

A continuación, los profesores escriben en un papel situaciones por las que creen que experimentarían la emoción de admiración en el centro y fuera del centro. Y lo que creen que les evoca esa emoción.

Se les pide voluntariamente que pongan en común algunas de ellas y posteriormente se les hace simular una expresión de admiración identificando los rasgos faciales.

Posteriormente, se realiza la dinámica denominada: “la flor” para enfatizar la importancia de dar apego y su influencia.

- El profesional que dirige la sesión pide tres personas voluntarias.
- Se les pide a los voluntarios que salgan del aula y cierren la puerta.
- El profesional explica al resto del grupo que permanece en el aula que le pedirá a uno de los voluntarios que entre al aula y dibuje una flor, mientras tanto, el grupo deberá adoptar una actitud de aceptación positiva y manifestarle mensajes de ánimo, apoyo y reconocimiento durante todo el tiempo que esté dibujando. Se guardará el dibujo.
- Al finalizar, se le solicita al segundo voluntario que entre en el aula y dibuje una flor. A diferencia de la actividad anterior, en esta ocasión el resto del grupo debe adoptar una actitud de total indiferencia. Cuando acabe el dibujo, se guardará.
- A continuación se le pide al último voluntario que entre en clase y dibuje una flor. En esta ocasión, el grupo deberá ser muy crítico intercalando con comentarios destructivos.

Al finalizar, en asamblea, el profesional les pregunta a cada voluntario cómo se han sentido realizando la actividad y al resto del grupo, cómo se han sentido increpando, reforzando o adoptando una actitud indiferente hacia ellos.

Se hace alusión al efecto del afecto en educación y finalmente en asamblea se comenta cómo impactan los mensajes que recibimos en nuestros sentimientos y su repercusión en el aprendizaje y en el desempeño diario.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Para concluir la sesión, se comenta la admiración, su plataforma de acción (imitar) y la relación con la obsesión, patologías o admirar a una persona llegando al punto de cegarnos y nublar la consciencia.

Sesión 10. Sorpresa

Al comenzar la décima sesión, se les da un papel doblado del premio que han ganado por aguantar hasta la décima clase. Se les dice que si no lo miran hasta que acabe la clase, recibirán algo más. Si lo miran solo recibirán una de las dos sorpresas.

Durante tres minutos, el profesional finge estar haciendo otra cosa para comprobar si son capaces de retrasar la gratificación sin plantearles ninguna distracción. Al transcurrir esos tres minutos, comienzan otra dinámica y se observa si son capaces de centrar su atención en otra cosa a pesar de la curiosidad que les despierte el papel o por el contrario, no pueden resistirse y deben mirar el papel.

La dinámica será muy simple, deberán resolver los siguientes enigmas de cocolisto (s.f.):

- Silva sin labios, corre sin pies, en la espalda te pega y no lo ves. ¿Qué es?
Solución: el viento.
- ¿Dónde hay ríos pero no agua, ciudades pero no casas y bosques pero no árboles? Solución: en un mapa.
- Tengo ojos pero no veo, agua pero no bebo y barba pero no me afeito.
¿Quién soy? Solución: el coco.

De repente el profesional que dirige la sesión, pone un video de alumnos cogidos al azar y les mandan un mensaje a sus profesores. A continuación, se les pregunta por las emociones que han sentido y si son capaces de identificar diferentes emociones desde que pusieron el video hasta el final.

A continuación, se les explica que esa era una de las sorpresas preparadas y se les pregunta si alguien ha abierto el papel durante el transcurso de la sesión.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Seguidamente se les pregunta si conocen el test de las golosinas de Walter Mischel y se comentará en asamblea la importancia de retrasar las gratificaciones demorando los impulsos, con los resultados obtenidos en dicho test, vinculándolo con la regulación emocional.

Como conclusión se les cuenta que aquellos que a los 4 años de edad habían resistido a la tentación eran socialmente más competentes, mostraban una mayor eficacia personal, eran más emprendedores y más capaces de afrontar las frustraciones de la vida. Se trataba de adolescentes que no se desconcertaban ni se quedaban sin respuesta cuando se les presionaba, adolescentes que no huían de los riesgos sino que los afrontaban e incluso buscaban, adolescentes que confiaban en ellos mismos y en los que también confiaban sus compañeros, adolescentes honrados y responsables que tomaban la iniciativa y se zambullían en todo tipo de proyectos. Más de una década después, seguían siendo capaces de demorar la gratificación en la búsqueda de sus objetivos. En cambio los que cogieron la golosina: adolescentes más problemáticos, temerosos del contacto social, más testarudos, indecisos, más perturbados por la frustración, más inclinados a considerarse malos, o poco merecedores, a caer en la regresión o a quedarse paralizados en situaciones tensas, a ser desconfiados, resentidos, celosos y envidiosos, a reaccionar desproporcionadamente y a enzarzarse en todo tipo de discusiones y peleas. (Shoda, Mischel & Peake, 1990).

La capacidad de demorar los impulsos, constituye una facultad fundamental que permite llevar a cabo una gran cantidad de actividades, desde seguir una dieta hasta terminar la carrera de medicina.

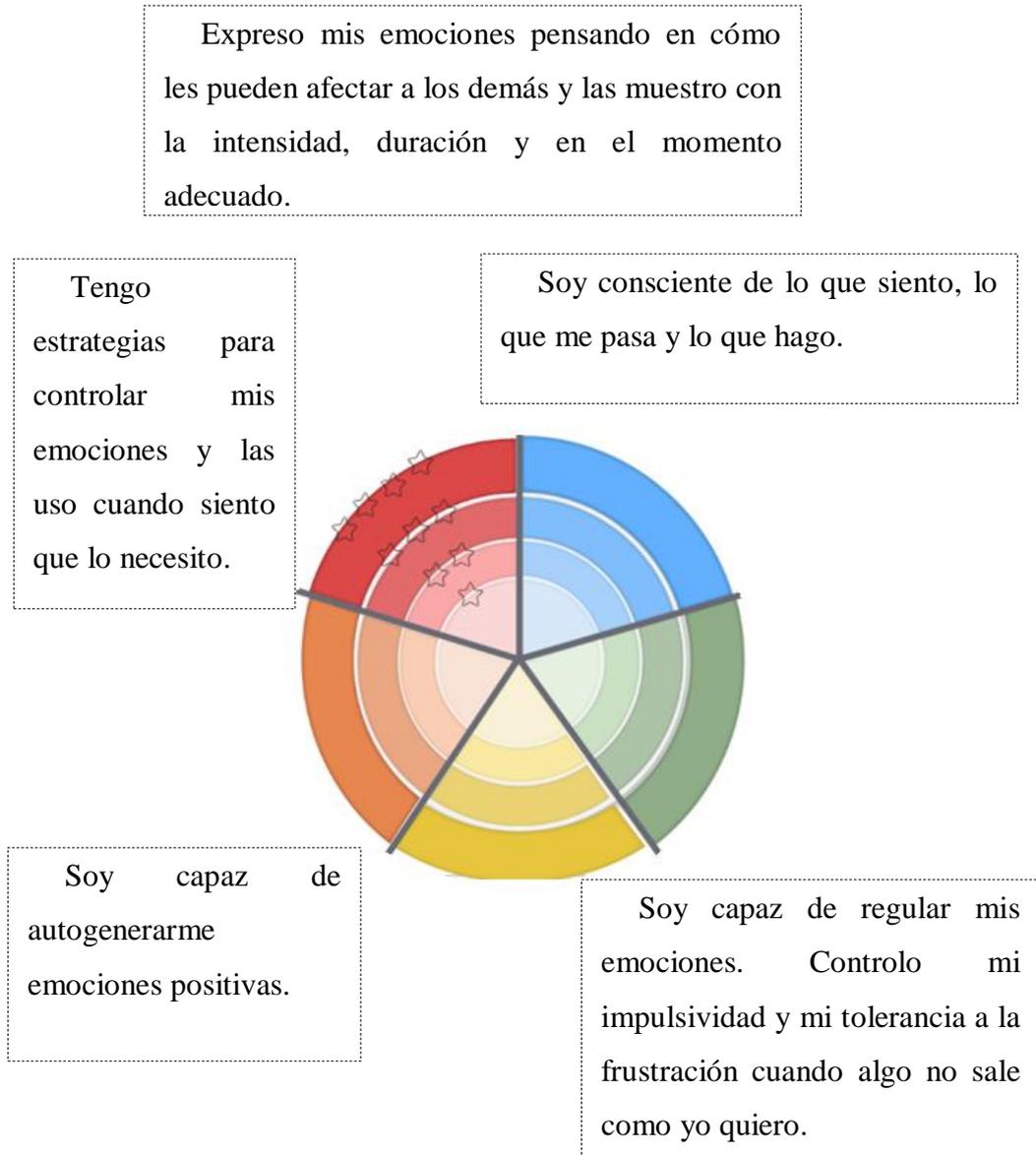
Sesión 11. Síntesis de lo abordado y recursos para el aula.

Al comenzar la última sesión, se hace una síntesis de lo abordado a lo largo de las sesiones y de la necesidad de aceptar y regular sus propias emociones y se les anima a poner en práctica lo aprendido, ser consciente de lo que les sucede y poner en práctica técnicas utilizadas y seguir formándose en el ámbito para ser modelos ejemplares.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Se destaca la vinculación de la regulación emocional con el control de la impulsividad y su relación con los comportamientos de riesgo y se destaca la importancia de introducirlo en el aula ejercicio de modelos ejemplares.

Seguidamente se les proporciona una diana de autoevaluación:



SIEMPRE



A MENUDO



A VECES



AÚN NO

A continuación, se les proporcionan una serie de recursos y actividades que pueden implementar con su alumnado como por ejemplo, disponer siempre de un rincón de relajación en el aula presentado a principio de curso y acompañado de una dinámica

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

de relajación conjunta, guiada por el docente y tras otra dinámica que altere su frecuencia cardíaca. A ese rincón, podría acudir el alumnado cuando sintiesen que necesitan relajarse por la intensidad de la emoción que están sintiendo. En ese rincón podrían disponer de cuentos relajantes, papel para escribir lo que le ha sucedido, pañuelos, un cojín, cuentos relajantes, etc. También podrían disponer de algunas de las técnicas de Koeppen (anexo 1), colgadas en ese rincón para que pudiesen seguirlas en solitario. Con el fin de llegar a todo el alumnado, además de estar escritas en las tarjetas, podrían estar grabadas en audio para que únicamente tuvieran que centrarse en escuchar la voz y seguir las directrices que se les indican.

Otra actividad que se considera apropiada para trabajar las emociones y la regulación emocional en el aula es lo que Ekman denomina “diario emocional”, dirigida a cursos comprendidos entre los 10 y los 12 años de edad. En él se reflejan los episodios emocionales de los que el alumnado se arrepiente y aquellos en los que se reacciona bien y se sale airoso. Este diario permite ser consciente de por qué suceden dichos episodios, reflexionar sobre por qué en algunas ocasiones el resultado es positivo y en otras no lo es tanto, pensando posibles alternativas que podría hacer si se vuelven a dar dichas situaciones que desencadenan ese episodio emocional (Ekman, 2017).

A principio de curso, se puede realizar una sesión en la que se le explique al alumnado el proceso de experiencia emocional. Por grupos cooperativos se le asigna a cada uno un episodio emocional en el que se sienta cada una de las emociones básicas universales y elaboran un mapa esquemático como el de Ekman poniendo un ejemplo real que pueda despertar dicha emoción, atendiendo a todos los aspectos involucrados en dicho proceso. Posteriormente, se cuelgan por el aula para que los tengan visibles y puedan acudir a él en cualquier momento para analizar episodios emocionales experimentados. Esto facilita la elaboración posterior del diario emocional al tener presente este esquema y poder identificar todas las variables que intervinieron en su episodio emocional de una manera más sencilla.

El “diario emocional” se va a combinar con la adaptación de Martín Pinos (2019) de la clásica técnica del semáforo, en la que cambia el parar, pensar y actuar, por el parar, sentir y actuar, porque:

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

“no es que no piense, sino que dirige la atención a lo que siente su cuerpo, a sus reacciones fisiológicas. ¿Dónde lo siento?, ¿está mi respiración agitada?, ¿se ha acelerado mi corazón?, ¿siento calor en mi cara?, ¿se me ha secado la boca?, ¿he empezado a sudar?, ¿noto mis músculos tensos?, ¿noto como si tuviera un nudo en el estómago?, ¿algo me oprime el pecho?, y tras darse cuenta de lo que siente, el pensamiento le será útil para identificar la emoción en la que se encuentra y responder a esta pregunta: ¿me es útil esta rabia?, ¿para qué me sirve? Porque si no me es útil, no me ayuda y debería cambiarla por otra más ajustada (p. 214)”.

Sin embargo, que el alumnado escriba un diario emocional no muestra gran eficacia si no va acompañada de la reflexión oportuna. Por lo que el docente ejerce un papel fundamental al acompañar al alumnado en la reflexión y análisis de los mismos tratando de ayudarle en el entrenamiento asertivo, en empatía, en control de la impulsividad, etc.

En segundo lugar, una dinámica interesante dirigida a los cursos comprendidos entre cuarto y sexto curso de Educación Primaria, es la visualización en video de experiencias emocional de otras personas. Podría estar editado ocultando uno o dos canales de comunicación no verbal, de modo que en algunas escenas, se silenciase el mensaje verbal, en otras solo se mostrarían movimientos corporales, recorriendo los principales canales de comunicación no verbal. De este modo se trata de que el alumnado detecte las emociones implicadas recurriendo a pistas no verbales. Esta dinámica se podría realizar semanalmente en la sesión establecida para tutoría y con una temporalización de 10 sesiones de manera que en cada sesión se visualiza un episodio emocional diferente (alegría, curiosidad, seguridad, admiración, miedo, rabia, culpa, tristeza, asco y sorpresa).

Por tanto, la clase se distribuye en grupos cooperativos de cuatro o cinco personas de manera que cada alumno ejerza un rol (portavoz, coordinador, moderador, supervisor y animador), desempeñando diferentes funciones (anexo 2). Estos roles, se van rotando en el grupo semanalmente con el fin de dotarles de diferentes responsabilidades que permiten poner en practica habilidades sociales como por ejemplo, resolver conflictos, negociar, respetar los puntos de vista de los demás, empatizar o animarse mutuamente, y como resultado establecer un clima óptimo en cada grupo cooperativo.

4. Conclusiones

Mediante el presente trabajo, se ha pretendido hacer alusión a la importancia de introducir la regulación emocional en la escuela, para lo cual el docente ejerce un papel fundamental en su consecución. Es por ello que se deja constancia de la necesaria formación permanente y eminentemente práctica que debe tener el profesorado como base para estimular dicha regulación emocional en su alumnado puesto que “lo esencial no es lo que dices, ni las palabras que usas, sino desde qué emoción lo expresas” (Aguado, 2014, p.20). Tal y como asegura Martín Pinos (2019), “las palabras positivas o expresadas desde una emoción agradable aportan energía a nuestro cerebro, las palabras negativas o vinculadas a una emoción desagradable vampirizan esa energía” (p.189), por lo que es imprescindible que el profesorado reciba una formación previa de calidad en este aspecto de manera que comprenda, acepte y regule sus propias emociones para promover su desarrollo por parte del alumnado.

A lo largo del mismo se han enumerado las múltiples repercusiones del descontrol emocional y los diversos beneficios que ello aporta.

La escuela debe ser un entorno que posea un clima favorable a la expresión emocional, de manera que proporcione estrategias y recursos a su alumnado para que sea capaz de hacer un buen uso de ellas, comprenda como afecta cada emoción en el pensamiento y conducta de cada uno, sus funciones y las consecuencias que puede acarrear responder mientras se está atrapado por una emoción.

Es vital ser consciente de la dificultad que conlleva lograr conseguir regular las propias emociones pero cuanto antes se comience, mayores beneficios aportarán tanto a su persona como a su entorno más cercano promoviendo un crecimiento tanto emocional como intelectual, viéndose reflejado en el bienestar personal y social de la persona en cuestión.

Personalmente, el presente trabajo me ha servido para reforzar mi creencia de que la escuela debe ser un entorno en el que se aborde la educación emocional. Hasta hace unos años, el tema de la educación emocional era impensable en las escuelas y en mi opinión, es algo indispensable en cualquier formación puesto que tal y como actualmente se sabe “no hay razón sin emoción”.

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

Tal y como se ha hecho referencia anteriormente, un buen uso de las emociones aumenta la tolerancia a la frustración, un mejor manejo de la ira, disminuye la prevalencia de agresiones tanto verbales como físicas, interrupciones, expulsiones, conductas autodestructivas, reduce la sensación de aislamiento y de ansiedad social desarrollando sentimientos positivos con respecto a uno mismo, la escuela o la familia y mejora el control del estrés, entre muchas otras aportaciones.

En una realidad donde un alto porcentaje de la población padece episodios de altos niveles de estrés, es importante tener la formación oportuna y un amplio abanico de recursos que permitan identificar, aceptar y regular dichas emociones para que no acarreen graves dificultades que provoquen un malestar clínicamente significativo o deterioros en ámbitos sociales, laborales y otras áreas importantes del funcionamiento.

Un claro ejemplo de la necesidad de ser consciente, aceptar y regular adecuadamente nuestras emociones es lo sucedido durante el confinamiento provocado por la pandemia mundial acontecida del Covid-19. A mi parecer, es un ejemplo de que la vida nos pone situaciones inesperadas que debemos afrontar y la salud mental es primordial para hacerles frente. En la era tecnológica donde la rapidez está a la orden del día, no se dedica tiempo a pararse, conocerse y prestar atención a lo que uno siente analizando nuestro diálogo interno, a cómo interpretamos las cosas, a cómo respondemos. Bajo mi punto de vista, a día de hoy la gran mayoría de personas no disponemos de las estrategias necesarias para regular nuestras emociones, creando personas impulsivas, con poca tolerancia a la frustración, con escasa empatía y asertividad y con escasa competencia para expresar las emociones de la manera apropiada. Como muestra de ello, se puede afirmar que durante el confinamiento, han aumentado el estrés y la ansiedad, los conflictos familiares y vecinales, las agresiones tanto verbales como físicas, etc.

Por tanto, impartir educación emocional en la escuela es un entorno fundamental por la trascendencia que ello supone de cara al futuro personal y social del alumnado. No obstante, los docentes, deberían recibir, de igual modo, una formación óptima que le proporcione la capacidad de desempeñar dicha formación en las escuelas, universidades u otros entornos, ejerciendo de modelo ejemplar y favoreciendo su consecución por parte de su alumnado. Tal y como asegura Martín Pinos (2019) “la flexibilidad emocional es una buena garantía de salud mental” (p. 198) por lo que es importante

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

animar a vivir y expresar todo el amplio abanico de emociones sin anclarse en ninguna de ellas y con el control y la conciencia emocional que ello requiere, aceptándolas y valorando la utilidad que proporciona cada una de ellas.

Gracias a la investigación realizada, soy consciente de que ponerlo en un papel es muy sencillo pero llevarlo a la práctica es realmente complicado y lograr regularlas lleva años de práctica continua, una buena formación, tiempo e interés por conseguirlo. Es por ello que propongo como pequeño paso para lograrlo, incluir una asignatura de Educación Emocional en la formación de futuros docentes hasta lograr incluir dicha educación transversalmente en cada una de las áreas de aprendizaje. En mi caso concreto, este ha sido un comienzo en mi formación emocional y soy consciente de que he de seguir formándome para poder lograr ser un modelo ejemplar y competente para mi futuro alumnado siendo capaz de guiarles, acompañarles, y proporcionarles entornos y recursos idóneos que faciliten su desarrollo.

5. Referencias bibliográficas

- Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS.
- and social and academic adaptation to school. *Picotea*, 18 (1), 112-111. Recuperado de:
- Anh, N. (2014, junio 21). *Laugter Yoga- 20 Foundation Exercises Part 1- Dr. Madan Kataria* [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=VA_3ArKbgs4
- applications (pp. 3-31). New York: Basic Brooks.
- Bandura, A (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bisquerra, R (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bowlby J. (1989): *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paídos Ibérica.
- Calvo, Y. (2012, noviembre 23). *Mindfulness 3 minutos* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0eiQQL4cWIM>
- Chang, M. L. (2009). Teacher emotional management in the classroom: Appraisals, regulation, and coping with emotions. *In annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Cisler, J. M., Olatunji, B. O. & Lohr, J. M. (2009). Disgust, fear, and the anxiety disorders: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 29(1), 34-46
- Cocolisto (s.f). Adivina adivinanzas difíciles con respuesta. Recuperado de <https://www.cocolisto.com/listado-avdivinanzas-dificiles-avdivinar/>
- Delors, J. (1996): Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103.
- Ekman, P. & Ekman, E (s. f.). *Atlas of Emotions*. Recuperado 11 de mayo de 2020, de <http://atlasofemotions.org/>
- Ekman, P., & Serra, J. J. (2017). *El rostro de las emociones: Qué nos revelan las expresiones faciales*. Recuperado de <https://www.overdrive.com/search?q=C3F23343-3B10-4021-9FA5-238A21D9F95D>

La regulación emocional en el profesorado como base para estimular dicha regulación en el alumnado.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996; 150 edición 1997)
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291
- Guru L. (2020, abril). *Live Laughter Session-Laughter Guru Facebook Page* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RjykuaDT7cg>
- Gutiérrez-Fraile, M., García-Calvo, C., Prieto, R., & Gutiérrez-Garitano, I. (2011). Mental disorders in psychiatric outpatients in Spain. *Actas Esp Psiquiatr*, 39(6), 349-55.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psychology*, 19 (2), 347-372. https://www.researchgate.net/publication/6509288_Emotional_intelligence_and_social_and_academic_adaptation_to_school
- Jurado Gomez, C. (2009). *La inteligencia emocional en el aula. Innovación y experiencias educativas*.
- Kataria, M. (2013). *Laughter Yoga Training Videos* [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=c-aoNb_kMMk
- Martínez-Sánchez, F., Pérez, D., Pennebaker, J.W. y Rimé, B. (2002). Emoción y salud. En F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez-Sánchez y M. Chóliz (Eds.). *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 515-540). Madrid: McGraw-Hill.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salvoes y D. Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine Atherton.
- Mester, J., Guild, R., Lopes, P., Salvoes, P. y Gil-Oblate, P. (2006). Emotional intelligence
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2017). *Encuesta Nacional de Salud de España* (1). Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2017/SALUD_MENTAL.pdf
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinos, M. (2019). *Con corazón y cerebro: Net learning: aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*. Caligrama
- Rodríguez, J.A., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Le revista de investigación educativa de la Rediech*. (14), 45-67.

- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona: Destino.
- Rozin, P., Haidt, J. & McCauley, C. R. (2000). Disgust. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*, 2nd ed. New York: Guilford Press, pp. 637-653.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and Personality*(9), 185-211.
- Sawchuk, C. N., Lohr, J. M., Tolin, D. F., Lee, T. C. & Kleinknecht, R. A. (2000). Disgust sensitivity and contamination fears in spider and blood-injection-injury phobias. *Behaviour Research and Therapy*, 38(8), 753-762. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00093-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00093-5)
- Shoda, Y., Mischel, W. y Peake, P. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-regulatory Competencies From Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions. *Developmental Psychology*.26 (6), 978-986.
- Simon, P (2016, noviembre 24). Los 22 maestros de Guillén. *El Mundo*. Recuperado 19 junio 2020, de <https://www.elmundo.es/sociedad/2016/11/20/5830a438e5fdea27748b45cd.html>
- Slayer (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational*
- Tolin, D. F., Woods, C. M. & Abramowitz, J. S. (2006). Disgust sensitivity and obsessive-compulsive symptoms in a non-clinical sample. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 37(1), 30-40.
- Trujillo Flores, M., & Rivas Tovar, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 9-24.
- VEC (2015). *Emotional: Inteligencia Emocional desde la ciencia y la experiencia*. [Apuntes académicos]. Emotional.network. Recuperado de <https://emotional.net/recursos/APUNTES.pdf>
- Vilaseca, B. (2016, septiembre 16). *La culpa y el perdón* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TejG2KaG2as>
- Vilaseca, B. (2020, enero 28). Los cuatro niveles de consciencia [Entrada blog]. Recuperado de <https://borjavilaseca.com/los-cuatro-niveles-de-consciencia/>
- Woolfolk, A. *Psicología Educativa*. Ed. Pearson. Recuperado desde: <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

6. Anexos

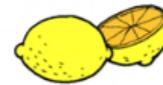
6.1. Anexo 1: Técnicas de relajación muscular de Koeppen.

MANOS Y BRAZOS

Imagina que tienes un limón en tu mano izquierda, apriétalo todo lo que puedas para sacarle el jugo.

- Deja caer el limón y nota como se relaja tu mano y tu brazo.
- Ahora coge otro limón. Lo vas a exprimir mucho más fuerte. Cuando esté exprimido déjalo caer.
- Ahora coge otro limón más. Exprímelo con todas tus fuerzas, mucho más fuerte y cuando esté exprimido suéltalo.
- ¿Cómo te sientes? ¿notas tu mano y brazo relajado?
- Ahora haz lo mismo con la mano derecha.

(Repítelo 3 veces, con cada mano)



BRAZOS Y HOMBROS

Imagina que eres un gato. Muy perezoso y quieres estirarte.

- Estira mucho los brazos frente a ti.
- Ahora levántalos por encima de la cabeza y llévalos hacia atrás con fuerza.
- ¿Notas el tirón en los hombros?
- Déjalos caer a los lados.
- Una vez más, pero con mucha fuerza, como si quisieras tocar el techo.
- Repítelo otra vez estirándote todo lo que puedas.
- Y con todas tus fuerzas y energía una vez más. ¿Te sientes más relajado?

(Repítelo 5 veces)



HOMBROS Y CUELLO

Ahora eres una tortuga, sentada muy a gusto en una roca.

- Estás relajada y feliz.
- Cerca hay un estanque dónde puedes bañarte.
- De pronto te sientes en peligro. ¿Qué ocurre?
- ¡Tienes que esconderte! Mete tu cabeza en el caparazón.
- Lleva tus hombros hacia tus orejas, con la cabeza entre los hombros. Así estás a salvo.
- Ya no hay peligro, puedes salir despacio de tu caparazón.
- Ya puedes volver a disfrutar del paisaje y del sol.

(Repítelo 3 veces)



MANDÍBULA

Imagínate que tienes un enorme chicle en tu boca, es muy difícil de masticar, está muy duro.

- Intenta morderlo, deja que los músculos de tu cuello te ayuden.
- Ahora relájate, deja tu mandíbula floja, relajada, fíjate qué bien te sientes cuando dejas tu mandíbula caer.
- Muy bien, vamos a masticar ahora otro chicle, mástacalo fuerte, intenta apretarlo, que se meta entre tus dientes. Muy bien, lo estás consiguiendo.
- Ahora relájate, deja caer la mandíbula, es mucho mejor estar así, que estar luchando con ese chicle. Muy bien, una vez más vamos a intentar morderlo.
- Muérdelo lo más fuerte que puedas, más fuerte, muy bien, estás trabajando muy bien.
- Bien, ahora relájate. Intenta relajar tu cuerpo entero, intenta quedarte como flojo, lo más flojo que puedas.

(Repítelo 2 veces)



CARA Y NARIZ

Estás sentado y tranquilo.

- Una mosca muy molesta se para en tu nariz.
- Quieres espantarla, pero no puedes usar las manos.
- Intenta echarla arrugando tu nariz todo lo que puedas.
- Cuánto más arrugas la nariz, más se tensan tus mejillas, tus labios y tu frente.
- Si arrugas más tu nariz hasta los ojos se tensan.
- ¡Bien! La mosca ya se ha ido.
- Ya puedes relajar tu nariz, tus mejillas, tus labios y tu frente.
- Tu cara ya está relajada y tú también.

(Repítelo 3 veces)



PECHO Y PULMONES

Vas a respirar hinchándote y deshinchándote como un globo.

- Vas a coger el aire por la nariz intentando llenar todos tus pulmones de aire... aguanta respiración contando tres segundos y siente la presión en todo tu pecho ... luego suelta el aire por la boca despacio poco a poco y cierra los ojos y comprueba como todo, todo tu cuerpo se va desinflando como un globo y como todo tu cuerpo se va hundiendo y aplastando contra el sofá o la cama donde estás tumbado... con el aire suelta toda las cosas malas, todas las cosas que no te gustan, todas las cosas que te preocupan... ¡Fuera! ... ¡échalas!... y quédate respirando normal y notando esa sensación tan buena de tranquilidad, de dejadez de paz... respirando como tu respiras normalmente y notando como el aire entra y sale sin dificultad... ¡Vamos a respirar de nuevo profundamente! coge el aire por tu nariz... hincha el globo todo lo que puedas y cuenta hasta tres aguantando el aire... uno, dos y tres... Y suelta por la boca, despacio, cerrando los ojos y convirtiéndote en un globo que se va deshinchando, deshinchando hundiéndose, hundiéndose... aplastándose y quedándose tranquilo...

(Repítelo 2 veces)



ESTÓMAGO

Estás tumbado en la hierba, boca arriba, muy tranquilo.

- Oyes un ruido muy fuerte, ¡Es un elefante que va hacia ti!
- No te da tiempo a escapar, así que la única forma de salvarte es poner tu barriga dura como una piedra.
- Pon tu barriga dura, tensa, lo más que puedas. Nota tu estómago como se pone muy duro.
- Aguanta así, un poco más.
- El elefante está a punto de apoyar su pie...
- ¡Vaya! Parece que se va corriendo a otro lado.
- Ya estás a salvo y puedes relajar poco a poco tu barriga. Déjala blandita.

(Repítelo 2 veces)



PIERNAS Y PIES

Ahora estás en una jungla, peligrosa, pero tú eres un buen explorador.

- Vas caminando cuando de repente te encuentras con un gran charco de barro.
- Te apetece meter los pies en el barro.
- Empuja con toda la fuerza de tus piernas hacia adentro.
- Siente el barro entre tus pies.
- Empuja otra vez fuerte, parece que el barro se pone duro.
- Siente tus pies y tus piernas tensas intentando caminar por el barro.
- Sal fuera y suelta tus piernas y tus pies.
- Están flojos y relajados y puedes descansar tranquilo.

(Repítelo 2 veces)



6.2. Anexo 2: Roles grupos cooperativos.

